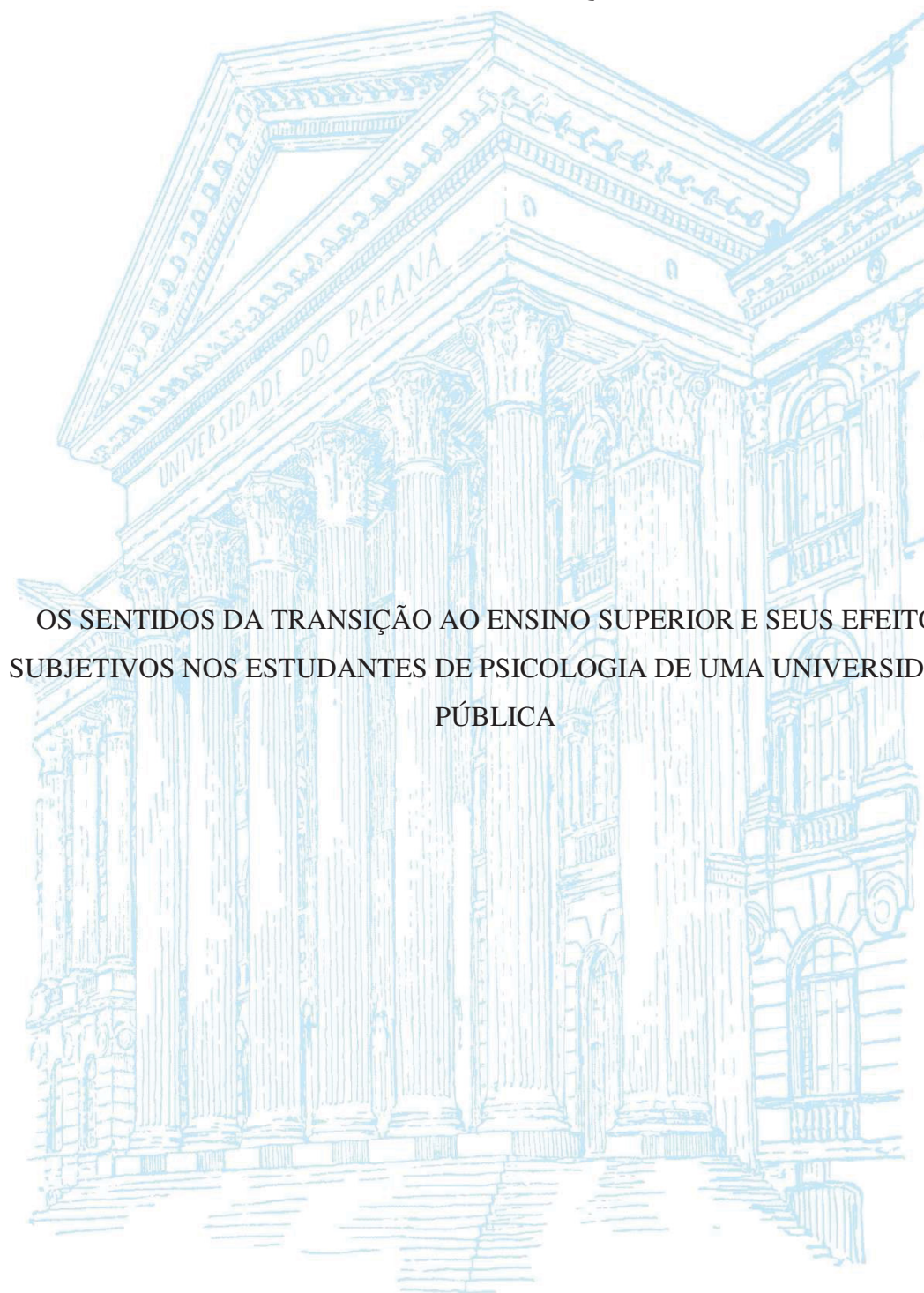


UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

MICHELLE T. JACQUES



OS SENTIDOS DA TRANSIÇÃO AO ENSINO SUPERIOR E SEUS EFEITOS
SUBJETIVOS NOS ESTUDANTES DE PSICOLOGIA DE UMA UNIVERSIDADE
PÚBLICA

CURITIBA

2018

MICHELLE T. JACQUES

OS SENTIDOS DA TRANSIÇÃO AO ENSINO SUPERIOR E SEUS EFEITOS
SUBJETIVOS NOS ESTUDANTES DE PSICOLOGIA DE UMA UNIVERSIDADE
PÚBLICA

Dissertação apresentada ao curso de Pós-Graduação em Psicologia, Setor de Ciências Humanas, Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Psicologia.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Miriam Aparecida Graciano de Souza Pan.

CURITIBA

2018

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELO SISTEMA DE
BIBLIOTECAS/UFPR-BIBLIOTECA DE CIÊNCIAS HUMANAS
COM OS DADOS FORNECIDOS PELA AUTORA
Bibliotecária: Rita de Cássia Alves de Souza – CRB9/816

Jacques, Michelle T.

Os sentidos da transição ao ensino superior e seus efeitos subjetivos
nos estudantes de psicologia de uma universidade pública / Michelle T.
Jacques. – Curitiba, 2018.

180 f. : il. (color.).

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná. Setor de
Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Psicologia.

Orientadora: Profa. Dra. Miriam Aparecida Graciano de Souza Pan.

1. Psicologia educacional. 2. Estudantes universitários - Psicologia. I.
Título. II. Universidade Federal do Paraná.

CDD 370.15



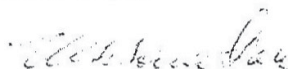
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR CIÊNCIAS HUMANAS
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PSICOLOGIA

TERMO DE APROVAÇÃO

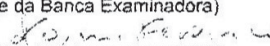
Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em PSICOLOGIA da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da Dissertação de Mestrado de **MICHELLE TOMASSINI JACQUES**, intitulada: **OS SENTIDOS DA TRANSIÇÃO AO ENSINO SUPERIOR E SEUS EFEITOS SUBJETIVOS AOS ESTUDANTES DE UMA UNIVERSIDADE PÚBLICA**, após terem inquirido a aluna e realizado a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua aprovação no rito de defesa.

A outorga do título de Mestre está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

Curitiba, 31 de Julho de 2018.


MIRIAM APARECIDA GRACIANO DE SOUZA
PAN(UFPR)

(Presidente da Banca Examinadora)


NORMA DA LUZ FERRARINI(UFPR)


ANA PAULA BERBERIAN VIEIRA DA SILVA(UTP)



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
Setor de Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Psicologia
MESTRADO EM PSICOLOGIA

DECLARAÇÃO

Declaramos que a dissertação da aluna MICHELLE TOMASSINI JACQUES sofreu a seguinte modificação: alteração de título, para "OS SENTIDOS DA TRANSIÇÃO AO ENSINO SUPERIOR E SEUS EFEITOS SUBJETIVOS NOS ESTUDANTES DE PSICOLOGIA DE UMA UNIVERSIDADE PÚBLICA". Informamos, ainda, que a alteração foi autorizada pela orientadora, Profª Drª Miriam Aparecida Graciano de Souza Pan.

Atenciosamente,

Profª Drª Miriam Aparecida Graciano de Souza Pan
Orientadora

Milena Cristina Oswald
Secretária



AGRADECIMENTOS

À professora Dr.^a Miriam Pan, pelos ensinamentos acadêmicos, pelo compartilhar de seus conhecimentos preciosos, pela dedicação, paciência e disposição.

À professora Dr.^a Norma da Luz Ferrarini, pela contribuição para com meu trabalho, pelo exemplo de abertura frente a diversidade teórica da Psicologia e pela contribuição com meu processo de formação profissional.

Ao corpo docente do Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Paraná, pela contribuição com minha formação na Pós-Graduação.

À professora Dr.^a Ana Berberian, pela colaboração com este trabalho.

Aos estudantes, calouros e estagiários participantes do presente estudo que possibilitaram e contribuíram para que este trabalho fosse realizado.

À Mestre Patrícia Moreira, pela colaboração e disposição com esse trabalho e pela amizade.

À Capes, pelo auxílio financeiro, a fim de ampliar o universo do conhecimento.

"Todo produto da ideologia leva consigo o selo da individualidade do seu ou dos seus criadores, mas este próprio selo é tão social quanto todas as outras particularidades e signos distintivos das manifestações ideológicas. Assim, todo signo, inclusive o da individualidade, é social."

(Marxismo e filosofia da linguagem Mikhail Bakhtin (Volochínov) p. 60)

RESUMO

Apesar da transição ao ensino superior e seus desafios serem temáticas estudadas há mais de cinquenta anos, tais questões permanecem necessitando de respostas e novos estudos, pois conforme apontam as estatísticas de diversos países, a evasão estudantil, especialmente no primeiro ano, segue um dos grandes problemas para as universidades. O presente trabalho insere-se no campo da psicologia educacional no ensino superior e constitui-se uma pesquisa-intervenção de caráter qualitativo. Realizou-se uma análise acerca dos sentidos da transição ao ensino superior e seus efeitos subjetivos num grupo de estudantes. Participaram desse estudo 37 calouros do curso de psicologia da UFPR, com idades entre 18 e 56 anos. Objetivou-se compreender responsivamente os efeitos da cultura acadêmica no processo de transição, a partir das práticas formativas e das experiências cotidianas dos participantes e a partir disso indicar as principais dificuldades e necessidades enfrentadas por esse grupo de estudantes, contribuindo com a construção de indicadores de política de acolhimento estudantil. Utilizou-se da metodologia de Rodas de Conversa de fundamentação bakhtiniana e Oficinas criativas, como propostas pelo Projeto PermaneSendo. Com base nos encontros com os estudantes, constatou-se o choque sentido pelos ingressantes em virtude de um universo com suas novas regras, linguagens e relações. A transição à universidade mostrou-se ser um processo que necessita de políticas sólidas de apoio e suporte estudantil. Os encontros fomentaram o compartilhar e ressignificar de experiências cotidianas, promovendo a construção de alternativas de superação dos diversos obstáculos enfrentados no contexto universitário, assim como o protagonismo e permanência estudantil.

Palavras-chave: Universidade Pública; Transição ao ensino superior; Psicologia; Subjetividade; Bakhtin; Rodas de Conversa; Oficina de humor.

ABSTRACT

Although researchers study student transition to higher education for over fifty years, the subject remains in need of further research and answers. Statistics of different countries show that student evasion, especially within the first year of university is a big challenge for universities. This study is a qualitative narrative analysis, concentrated in the field of Educational Psychology for higher education. This study analyzed the meaning and subjective effects of transition to higher education in a group of 37 Psychology freshmen, aged 18 to 56. The objectives of this study was to understand responsively the effects of academic culture in the transition process to university based on educational practices and student experience. In addition, it aimed to indicate the main difficulties and necessities dealt with by this group of freshmen, as well as contribute with indicators for public policies focused on student welcoming. The methodology used in this study were Conversation Circles and creative workshops based on Bakhtin's language philosophy, as proposed by Permanesendo. The results showed that the transition of this group of freshmen to university lead to feelings of shock due to the unfamiliar rules, languages and forms of relations encountered. Transition to higher education showed itself to be a process, which needs solid student support and policies. The Conversation Circles promoted the exchange of student experience, and new meaning of the challenges faced, promoting the construction of alternative approaches to overcoming challenges faced in university context, as well as student leadership and student retention.

Keywords: Public university; Transition to higher Education; Psychology; Subjectivity; Bakhtin; Conversation Circles; Humoristic Workshops.

SUMÁRIO

Apresentação.....	12
1. Introdução	15
1.1 <i>Objetivo geral</i>	<i>20</i>
1.2 <i>Objetivos específicos.....</i>	<i>21</i>
2. Educação Superior, transição e apoio ao estudante: concepções e diálogos	21
2.1 <i>Programas e políticas estudantis nos Estados Unidos</i>	<i>21</i>
2.2 <i>Programas e políticas estudantis na Europa.....</i>	<i>27</i>
2.3 <i>A universidade pública brasileira e suas transformações e a busca por programas de apoio ao universitário</i>	<i>32</i>
2.4 <i>A dimensão subjetiva do processo de transição ao ensino superior brasileiro e o apoio ao estudante: contribuições bakhtinianas.....</i>	<i>41</i>
2.5 <i>Universidade pública: discursos de identidade e seus efeitos subjetivos</i>	<i>48</i>
2.6 <i>A Psicologia no Ensino Superior.....</i>	<i>51</i>
3. Método	54
3.1 <i>Situando a pesquisa</i>	<i>55</i>
3.2 <i>Participantes e o desenho da pesquisa</i>	<i>58</i>
3.3 <i>Procedimentos</i>	<i>60</i>
3.3.1 <i>O início da história da pesquisa.....</i>	<i>60</i>
3.3.2 <i>Semana do calouro</i>	<i>60</i>
3.3.3 <i>Experiências do primeiro semestre.....</i>	<i>61</i>
3.3.4 <i>Experiências do segundo semestre</i>	<i>62</i>
3.4 <i>Registro e análise dos dados.....</i>	<i>64</i>
4. Resultados.....	68
4.1 <i>Diálogos sobre as expectativas universitárias.....</i>	<i>69</i>
4.2 <i>Uma imagem vale mais que mil palavras</i>	<i>78</i>
4.3 <i>“O recreio não sai de mim!” (R2).....</i>	<i>84</i>
4.4 <i>Estudantes de primeira geração: conquista ou obrigação?</i>	<i>96</i>
4.5 <i>(Des)informação</i>	<i>100</i>
4.6 <i>“Eu adoeci pra dar conta dos textos” (O2).....</i>	<i>103</i>

5. Discussão.....	115
5.1 <i>Tecendo interlocuções</i>	120
6. Para concluir sem encerrar o diálogo.....	126
7. Considerações finais.....	128
Referencias.....	130
Anexos	138

Apresentação

Desde que eu “descobri” a psicologia, apesar de tardiamente, ela se tornou um sonho muito distante para mim, pois por questões de ordem religiosa e ideológica da comunidade internacional de origem americana onde nasci e cresci, os estudos em instituições não pertencentes ao grupo eram proibidos. No ensino fundamental éramos, conforme termo conhecido nos Estados Unidos, “home schooled”, (ensino em casa), método praticado naquele país. Estudos posteriores ocorriam nas escolas da própria comunidade. Estudávamos e aprendíamos apenas o que a comunidade julgava ser necessário e importante. Música, livros, filmes, televisão, vestuário, enfim, tudo era censurado. Meus pais, ao se juntarem a essa comunidade por volta dos anos 1970, foram “university dropouts” (aqueles que interrompem os estudos universitários).

Quando me tornei jovem adulta, consegui, finalmente - após diversas tentativas - sair da comunidade e “conhecer” o mundo. Foram desafios incontáveis. Decidi estudar e descobrir o que era tão proibido - e descobri - era o acesso à informação e à educação, condições para a transformação e para a autonomia! Todavia, como não recebíamos certificados de conclusão de ensino médio válidos no Brasil, precisei correr atrás do prejuízo. Uma vez superado esse obstáculo optei por estudar Letras, pois conforme todos me diziam, o inglês era minha língua mãe e, portanto, não podia perder essa oportunidade. Ainda me faltava o poder da escolha, esta conquistada aos poucos e timidamente. Apesar do forte desejo de estudar Psicologia (área considerada taboo na comunidade), eu me conformei com a ideia de cursar Letras, pois afinal, sendo eu uma brasileira, considerava não conhecia meu país suficiente, muito menos dominava a língua escrita. A literatura poderia me auxiliar nessa empreitada, além disso, já ministrava aulas de língua inglesa e considerei que seria o caminho mais curto para construir um caminho profissional.

Jamais havia cogitado tentar o vestibular na Universidade Federal do Paraná, pois não me julgava capaz. (Já considerava estar burlando a sorte, ao ter passado no vestibular de uma instituição privada). Ao passar por diversas vezes na frente do prédio histórico da Universidade Federal, recordo de enxergá-la como algo impossível e inatingível. Além do mais, ter conseguido passar num vestibular já era “lucro” para alguém que nascera com o futuro traçado e definido.

Ao longo dos meus cinco anos de estudo em Letras, visitei a coordenação do curso de Psicologia diversas vezes, a fim de esclarecer minhas dúvidas sobre essa área de estudo (e

possivelmente me convencer de que eu poderia ingressar em tal curso). Numa dessas visitas, fui informada pela coordenação do curso da época, de que se meu interesse pelo curso de Psicologia fosse para resolver meus problemas pessoais, estaria no lugar errado. Muitos poderiam pensar que tal discurso serviu para me desmotivar, todavia um efeito contrário se produziu. No meu último ano de Letras, prestei o vestibular novamente e passei no curso de Psicologia em uma outra instituição privada (a qual concedia bolsas parciais de acordo com as notas do vestibular). Com muita satisfação iniciei, então, o curso de Psicologia.

A primeira vez em que ouvi falar do Processo de Ocupação de Vagas Remanescentes da Universidade Federal do Paraná (PROVAR) foi por meio de uma antiga colega de trabalho, isso na fase em que eu cursava Letras. Não tentei, pois seguia acreditando que não seria capaz. Após um ano e meio cursando Psicologia lembrei do PROVAR. Com muita insegurança decidi tentar e consegui!

Ao chegar no dia da matrícula, eu me senti insegura, pois não tinha total certeza de que eu merecia estar lá. Quem sabe não foi a sorte que me “deixou” passar! No entanto, tendo crescido com diversos desafios, alguns sendo constantes mudanças e adaptações a lugares e pessoas de várias culturas e nacionalidades, busquei não deixar que tais dificuldades encontradas nesse novo processo me derrubassem. Após conhecer outras estudantes que também ingressaram na Universidade Federal do Paraná (UFPR) por meios dessa mesma modalidade, suas histórias de desafios e sofrimento também serviram de motivação para as temáticas de meus futuros estudos (Monografia, IC, e agora dissertação do mestrado).

Uma vez sendo acadêmica da UFPR, pude conhecer o Projeto PermaneSendo, idealizado pela Professora Doutora Miriam A. G. S. Pan. O Projeto me interessou muito por tratar-se justamente dos diversos desafios enfrentados pelos estudantes da UFPR. Com isso tive a oportunidade de ingressar nessa nova jornada de estudos e pesquisa.

Em 2016 tive a oportunidade de ingressar no Mestrado da UFPR e seguir a mesma linha de estudos, a qual segue me motivando e me ensinando nesse meu trilhar profissional. O trabalho realizado nessa etapa da minha vida acadêmica permitiu um olhar compreensivo ativo e responsiva acerca do universo acadêmico e suas múltiplas e complexas realidades e relações.

Dito isso, apresento o seguinte trabalho, o qual foi dividido em três grandes partes. A primeira parte do trabalho é composto pela introdução onde apresento meu tema de pesquisa e a problematização – o ensino superior, suas diversas mudanças e desafios, entre eles, o desafio colocado aos estudantes em transição para esse novo mundo, a universidade. Aponta-se também algumas propostas de políticas e projetos direcionados aos estudantes do ensino superior. Apresenta-se também os objetivos a serem alcançados pelo presente trabalho. Em seguida, é

realizada uma exposição acerca de programas e pesquisas desenvolvidos em diversos países a respeito dos desafios que os estudantes e as instituições de ensino superior enfrentam, assim como suas visões e diálogos acerca de temas como a transição acadêmica, permanência e evasão. Aponta-se políticas diferenciadas de acesso, programas de bolsas de estudos e de apoio aos estudantes considerados em risco de desistência, entre outros. Na outra parte do capítulo, explora-se mais as mudanças enfrentadas pela universidade brasileira, suas políticas de acesso e suas transformações. Já na terceira parte desse capítulo, a linguagem e seus efeitos subjetivos, conforme fundamentos bakhtinianos são explorados, buscando analisar como tais efeitos constituem os discursos de identidade presentes na sociedade e especificamente na universidade. Na última parte do capítulo aborda-se o campo da Psicologia no ensino superior e suas possibilidades de atuação. A metodologia proposta para essa pesquisa é detalhada no terceiro capítulo. No quarto capítulo apresento os resultados, seguido da análise e, no quinto capítulo, apresento a discussão. Finalizo o trabalho com a conclusão e as considerações finais.

1. Introdução

O ensino superior público brasileiro vem sofrendo diversas mudanças ao longo dos anos, tais mudanças decorreram, principalmente, da falta de oportunidade de estudo e qualidade na educação que impulsionaram no final dos anos 90, novas discussões acerca da inclusão social, especialmente na educação. Visando resgatar os direitos fundamentais a todos, colocados pela Declaração Universal dos Direitos Humanos, referindo-se especificamente à educação, novos programas educacionais foram criados buscando atender, especialmente, a grupos excluídos do ensino superior público (Chauí, 2017; Machado & Pan, 2014; Mancebo, 2007).

O aumento do número das Instituições de Ensino Superior (IES) no Brasil, nos últimos 13 anos, esteve em constante ascensão, com um crescimento total de 102,6%, sendo 108,2% nas IES privadas e 71% nas públicas. Somente o número de matrículas em cursos presenciais nas IES públicas obteve um crescimento de 109% entre os anos de 2000 e 2013 (Mapa do Ensino Superior no Brasil, [SMESP], 2015).

O ano de 2004 marca o início das discussões feitas pelo governo vigente à época acerca das reformulações na educação superior. Diversos projetos foram debatidos pelo Ministério da Educação (MEC) na época o que originou no ¹Anteprojeto de Lei da Reforma da Educação Superior de 2005. Essa ação, segundo Mancebo, (2007), apresentou-se como “empreendimento positivo” (p. 104), uma vez que tais debates eram praticamente inexistentes nos governos precedentes (apesar das diversas polêmicas que a acompanharam, especialmente em relação à privatização e mercantilização do ensino).

Com isso, novas políticas foram criadas no ensino superior público, estas objetivando a reestruturação, a diversificação e a ampliação de suas vagas. Além disso, surge a criação de programas de assistência estudantil, que consiste em políticas diferenciadas de acesso como Reserva de Vagas e Cotas. Essas políticas visam à democratização e à inclusão de diversos estudantes provenientes de todas as esferas socioeconômicas. Diversos estudos mostram que tais políticas, além de favorecerem a ampliação do acesso à universidade também resultaram em diversos desafios, ainda a serem superados (Machado & Pan, 2012; 2014; 2016).

Um dos grandes desafios tem sido a questão da transição e permanência dos novos estudantes, não somente daqueles beneficiados pelas diversas políticas estudantis, mas dos novos ingressantes de modo geral. Muitos estudos, desde os anos de 1970 (Tinto, 1975), já

¹ Para maiores informações acessar:

<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484184/Semin%C3%A1rio+Internacional+Reforma+e+Avalia%C3%A7%C3%A3o+da+Educa%C3%A7%C3%A3o+Superior+tend%C3%A2ncias+na+Europa+e+na+Am%C3%A9rica+Latina/666ad73c-5102-4043-86b6-bd9e74817b53?version=1.1>

apontavam para dificuldades relacionadas à transição do estudante à vida universitária, destacando questões como o choque, a falta de pertencimento, a necessidade de apoio e de tutoria para os novos aprendizes. Atualmente, o desafio da transição e permanência estudantil no ensino superior permanece uma temática que necessita de respostas e novos estudos, pois conforme apontam as estatísticas em diversos países, a evasão caracteriza um dos grandes desafios para as IES. Destaca-se, portanto a necessidade de novos olhares e práticas acadêmicas focadas na transição e na permanência dos estudantes na universidade, buscando instrumentalizar os estudantes nessa nova empreitada (Machado & Pan, 2014; Gilioli, 2016; U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics, 2017; Higher Education Statistics (HESA).

Nos Estados Unidos, apesar do crescente número de estudantes matriculados nas universidades americanas e apesar dos programas de assistência estudantil já estarem bem estabelecidos e sistematizados, a taxa de evasão ainda é um dos maiores problemas para as instituições de ensino superior, segundo McCubbin (2003). Já no Reino Unido, nos últimos três anos, um em cada 5 estudantes abandonou a universidade no seu primeiro ano de ingresso, isso nas universidades com a maior taxa de evasão, segundo relatório divulgado pelo Higher Education Statistics Agency (HESA).

No Brasil, alguns dados estatísticos apontados pelo Mapa do Ensino Superior no Brasil (SMESP) de 2015, mostram que a taxa de evasão anual em 2013, dos cursos presenciais no Brasil, atingiu o índice de 24,9%, sendo 27,4% na rede privada e 17,8% na pública. No ano de 2013, a taxa de evasão anual dos cursos presenciais das IES públicas em São Paulo, sendo este o primeiro estado brasileiro em número de alunos matriculados em cursos presenciais, foi de 16,6%. Em Minas Gerais a taxa de evasão foi de 14,8% e no Rio de Janeiro 21,4%. A região do Nordeste é responsável pelo segundo maior número de matrículas em cursos presenciais no Brasil, todavia, somente na Bahia, a evasão foi de 17,8%. O Sul ocupa o terceiro lugar em número de alunos matriculados em cursos presenciais no Brasil e apesar do grande número de matriculados, a evasão das IES públicas, no ano de 2013 foi de 19,3%, no Paraná, a taxa de evasão foi de 17,2% e em Santa Catarina, de 18,8%. Apesar da gratuidade dos cursos superiores brasileiros e de sua consequente atratividade, bem como o maior prestígio frequentemente atribuído às IES públicas, a evasão permanece um desafio (Gilioli, 2016).

Conforme exposto pelo Ministério da Educação, os dados divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), relativos ao ano de 2015, mostram um aumento preocupante em relação à taxa de desistência, referindo-se ao ensino superior público e também privado. Essa avaliação da trajetória dos alunos refere-se ao período

de 2014, sendo que 49% dos alunos abandonaram o curso no qual foram admitidos no respectivo ano, em todo Brasil. O Censo da Educação Superior aponta que das 6,1 milhões de novas vagas em IES em todo país, somente 42,1% estão preenchidas e 13,5% das vagas remanescentes foram ocupadas. Esses dados consolidam uma necessidade de mudanças, pois tais vagas ociosas apontam falhas no sistema e uma incapacidade de atender às necessidades dos estudantes. Segundo o referido relatório, a falta de orientação ao longo do ensino médio, bem como a falta de programas vocacionais seriam apenas algumas das razões que contribuem com a alta desistência do ensino superior, tanto em âmbito público como no privado.

Diversos estudiosos (Coulon, 2012; Briggs, 2012; Tinto, 1975,) da temática da transição ao ensino superior afirmam que o primeiro ano da vida universitária é o mais crítico e pode apresentar alguns dos maiores desafios para os estudantes. Silva, Motejunas, Hipólito e Lobo (2007) apontam que a taxa de evasão no primeiro ano de curso é duas a três vezes maior que a dos anos seguintes e, conforme esses autores, a falta de recursos financeiros é responsável por uma grande parte dessa evasão, assim como outros fatores, como as expectativas dos alunos em relação à formação, bem como a falta de integração, os quais têm importante impacto na decisão do estudante em priorizar ou não o investimento de tempo ou recursos financeiros para a conclusão de seu curso.

Para Tinto (1975), estudantes em transição encontram-se numa espécie de limbo entre seu passado e futuro, ainda num processo de se identificar e de se adaptar à nova realidade. Os sentimentos que envolvem essas mudanças objetivas e subjetivas podem interferir no processo de transição à vida universitária. O autor afirma que apesar de muitos estudantes conseguirem se adaptar, outros encontram mais dificuldade e, ainda, sem assistência e acolhimento, acabam desistindo da universidade logo no primeiro ano letivo. O referido autor acredita que essa evasão ocorre mais pelo estresse induzido ao estudante no processo de transição do que pela capacidade de se integrar.

Ainda, objetivando à formação dos estudantes, Tinto (1975) afirma que diferentes ações institucionais precisam ser cuidadosamente planejadas, avaliadas e reavaliadas, a fim de responder às diversas necessidades e etapas que os estudantes encontram ao longo de suas trajetórias acadêmicas, apesar das ações mais urgentes serem necessárias no primeiro semestre e no primeiro ano na universidade. As ações costumeiras que ocorrem alguns dias antes do semestre, não são suficientes e não atingem todo público esperado.

Recentes estudos revelam ainda a importância de se conhecer mais a fundo as reais necessidades do corpo discente e, a partir disso, a necessidade da criação de novas práticas interventivas que possam contribuir para instrumentalizar os estudantes nessa nova etapa de

suas vidas, podendo assim contribuir para uma transição e permanência com qualidade (Baibich-Faria & Arco-Verde, 2006; Branco & Pan, 2016; Machado, 2011; Pan & Machado, 2015; Rhodes, 2014; Santos & Sampaio, 2013; Tovar, 2015).

Ainda faltam espaços dentro dos diversos campi das universidades brasileiras onde o estudante possa ser acolhido, onde possa falar e discutir sobre as diversas dificuldades acadêmicas que encontra, como a falta de sentido encontrado ao se deparar com uma linguagem tão distante daquela com a qual está habituado – como o gênero científico – ou como as leituras excessivas e complexas encontradas, além das dificuldades de escrita e produção de trabalhos formais, dificuldades relacionadas à burocracia e às relações encontradas nesse ambiente, entre outras (Pan, Lomba & Machado, 2017; Ferrarini, 2017).

A despeito dos serviços de aconselhamento psicológico dados aos estudantes do ensino superior, estes surgiram nos Estados Unidos e na Inglaterra, no início do século XIX, conforme explicam Bisinoto e Marinho-Araújo (2015). Esses serviços buscam favorecer a transição e adaptação à vida universitária, assim como contribuir para o sucesso acadêmico e promover o desenvolvimento integral do estudante. Apesar disso, os estudos acerca de políticas de apoio à transição e à permanência estudantil têm apresentado diversos desafios para os pesquisadores, principalmente pela variedade de definições, interpretações e entendimentos que recebe. Para O'Donnell, Kean e Stevens (2016), falta consenso ao se tratar dessas temáticas e isso acaba impedindo avanços na implementação de práticas efetivas que poderiam favorecer o processo de transição à vida universitária. Diante disso, acaba-se ficando num plano teórico.

Já no Brasil, as políticas voltadas à transição estudantil ao IES e às suas respectivas ações ainda são restritas, além de muito recentes se comparadas ao surgimento e à implementação dos primeiros serviços de apoio ao estudante no ensino superior fora do Brasil (Bisinoto & Marinho-Araújo, 2015; Silva et al. 2007). Diversos países já compreenderam a necessidade de mudança urgente, a fim de garantirem melhores condições e suporte (global) aos estudantes do ensino superior, especialmente àqueles iniciando seus estudos, conforme consta no Relatório Europeu de 2015 (HEDOCE, 2015) e em diversas pesquisas realizadas nos E.U (Braxton, Brier & Steele, 2007; Meyer, John, Chanksealiani & Uribe, 2013, Mccubbin, 2003).

Bisinoto e Marinho-Araújo (2011) apontam que a atuação da Psicologia nas instituições de ensino superior (no Brasil) está, na maior parte, focada na realização de intervenções clássicas da Psicologia, voltadas à orientação e à solução de questões localizadas no estudante, por meio do atendimento individual.

Diversos estudos apontam ainda a importância da criação de novos modelos de atuação os quais superem modelos adaptativos de atuação e apoio dado aos estudantes. Aponta-se para a necessidade de modelos, tanto da psicologia como de outros campos, que levem em conta as diversas práticas institucionais na produção e na análise das dificuldades enfrentadas pelos estudantes (Pan & Zonta, 2017).

Considera-se necessário analisar os sentidos que permeiam as práticas pedagógicas na universidade, a fim de evidenciar os processos de subjetivação que estão sendo produzidos a partir das relações estudante-universidade, no ensino superior público brasileiro. Práticas educacionais também são responsáveis pela produção de verdades e valores se posicionam “como enunciados semântico-axiologicamente posicionados (práticas discursivas)” (Machado & Pan, 2014, p. 6). Tais práticas têm grande impacto na vida dos estudantes universitários, pois são ações sociais decorrentes de discursos sociais carregados de valores sociais. Programas educacionais podem ser entendidos como práticas discursivas que são concretizadas, baseadas em discursos tanto individuais como coletivos situados nas relações de poder. Sentidos socialmente construídos permeiam essas formas de discurso, os quais são produtos e produtores de tensões que levam à formação e reformação, criação e recriação de valores, “ação que não é isenta de posicionamento ético e político” (p.2).

Com isso novas maneiras de ser e de se comportar estão implicadas através das transformações nas universidades do Brasil, produzindo também novas formas de subjetividade. Por meio da palavra capta-se movimentos de implementação de ideais que se referem às posições sociais que os indivíduos ocupam, inclusive dentro da universidade, produzindo assim significações, sentidos e tensões nas experiências diárias nesse contexto social (Machado & Pan, 2014).

Mudanças na esfera do ensino superior brasileiro não podem ser discutidas e analisadas sem levar em conta as mudanças que ocorrem na sociedade, já que “tal empreendimento não se faz sem relacionar essa instituição com o conjunto da sociedade, na ótica de sua dimensão política” (Fávero, 2006 p. 5). A referida autora convoca a Universidade a ser um campo de debate, onde problemas são analisados e discutidos e onde propostas de melhorias devem ser visadas e analisadas criticamente.

Considera-se que a Psicologia deve se propor a desenvolver tecnologias e conhecimentos de práticas investigativas e interventivas que incluam o âmbito institucional e político, propondo uma análise coletiva que favoreça a qualidade da transição e permanência do estudante ao ensino superior, contribuindo assim para a redução do abandono e da autculpação do estudante por eventuais dificuldades na universidade. Destaca-se ainda,

a falta de pesquisas que se aprofundem nos aspectos que envolvam as dimensões institucionais, sociais, históricas e políticas, além dos aspectos relacionados à complexidade referentes às formas de produção de subjetividade nos próprios estudantes.

É nesse contexto que a Psicologia Educacional se destaca como possibilidade de atuação diferenciada dos modelos tradicionais já implementados, visando à criação e à recriação de novas formas de atuação e pesquisa no campo do ensino superior público e que também implique a instituição como produtora das dificuldades dos estudantes, reavaliando assim, apenas a responsabilização individual colocada no estudante (Branco & Pan, 2016).

Com base no cenário acima explicitado e dos desafios vivenciados por diversos estudantes em sua transição ao ensino superior, conforme mostram estudos tanto nacionais como internacionais (Branco & Pan, 2016; Machado, 2011; Machado & Pan, 2016; Pan, Albanese & Ferrarini, 2017; Pan et al., 2015; Piotto, 2010; Rhodes, 2014; Santos & Sampaio, 2013; Silva et al, 2007; Teixeira, Dias, & Oliveira, 2008; Tinto, 1975), o presente trabalho busca fomentar análises coletivas que levem em conta questões tanto institucionais, culturais e históricas, assim como questões individuais dos estudantes.

O presente trabalho insere-se no campo de atuação da Psicologia Educacional no ensino superior público, caracteriza-se como pesquisa – intervenção, baseada na filosofia de linguagem de Bakhtin, e se propõe à aplicação de um modelo de atuação da Psicologia criado pelo Projeto PermaneSendo, (Pan, 2013; 2016) levando em consideração os resultados positivos da aplicação de sua metodologia de trabalho em diversos cursos do ensino superior da UFPR. Propõe-se uma pesquisa-intervenção, a partir de algumas das ações já desenvolvidas pelo Projeto, sendo elas as Rodas de Conversa e as Oficinas criativas propostas por Pan (2003), a partir dos pressupostos bakhtinianos e da teoria crítica da cultura de Benjamin.

Esta pesquisa busca responder a seguinte questão: Quais os sentidos da transição à universidade e seus efeitos subjetivos nos estudantes de Psicologia de uma universidade pública?

1.1 Objetivo geral

Analisar os efeitos da cultura acadêmica na subjetividade dos estudantes de Psicologia em processo de transição ao ensino superior público, a partir da análise das práticas formativas e das experiências cotidianas narradas pelos estudantes.

1.2 Objetivos específicos

Identificar as principais necessidades e dificuldades enfrentadas por um grupo de estudantes em processo de transição à cultura acadêmica de uma universidade pública.

Aplicar uma prática interventiva de acolhimento em forma de Roda de Conversa e Oficina Criativa num grupo de ingressantes ao curso de Psicologia da Universidade Federal do Paraná a fim de analisar seus resultados.

Contribuir para a construção de indicadores de políticas de acolhimento e apoio estudantil que promovam avanços nas práticas da psicologia na educação superior.

Produzir conhecimento teórico e metodologias inovadoras para a Psicologia no ensino superior.

2. Educação Superior, transição e apoio ao estudante: concepções e diálogos

A expansão do ensino superior é um fenômeno que ocorre numa dimensão global. Cada país enfrenta seus desafios em razão de seus contextos históricos, culturais e demandas sociais. Alguns países como os Estados Unidos e outros da Europa podem ser considerados pioneiros no que se refere a estudos e criação de programas e políticas de assistência estudantil, visando à diplomação de seus estudantes. Com os capítulos a seguir, pretende-se tecer um diálogo acerca de alguns programas criados nos respectivos países, a fim de mostrar como o desafio da transição e permanência acadêmica são estudadas e concebidas.

2.1 Programas e políticas estudantis nos Estados Unidos

Nos Estados Unidos, estudos sobre a transição e permanência do estudante ao ensino superior ocorrem há aproximadamente 50 anos. Um dos primeiros estudos sobre a permanência estudantil aconteceu nos anos de 1930. Todavia, a importância desses estudos não foi reconhecida pelas instituições, pelos educadores e pesquisadores até o início dos anos de 1970, quando houve uma queda significativa das matrículas nas universidades. A fim de garantir e de manter as próprias instituições, percebeu-se, então, a importância da permanência dos estudantes já matriculados, assim como garantir a estabilidade financeira destes, além de

oferecer uma variedade de cursos e programas atrativos nas respectivas instituições (Morrison & Silverman, 2012).

Questões como a transição estudantil, a evasão e a diplomação, entre outros fatores, são considerados determinantes quando se trata de questões monetárias recebidas, do Governo Federal, pelas IES nos E.U. Diversos programas, dos mais variados podem ser encontrados nas universidades atuais nos E.U., a fim de garantir ao máximo uma transição ao ensino superior bem-sucedida. Portanto, a permanência dos estudantes é fator primordial, podendo implicar em prejuízos financeiros importantes para as universidades, assim como para o próprio comércio local. Instituições com foco em pesquisas recebem uma porcentagem ainda maior pela permanência de seus estudantes. Desse modo, as teorias, modelos e conceitos criados pelos pesquisadores sobre as dificuldades de seus estudantes servem de ferramentas para que as universidades possam aprimorar suas políticas e programas de apoio estudantil e, conseqüentemente, garantir a permanência de seus discentes, a fim de garantir a sobrevivência de suas próprias instituições, conforme já apontado (Morrison & Silverman, 2012).

John N. McNeely, é responsável por um dos primeiros estudos acerca da desistência e não diplomação acadêmica. Seu trabalho foi realizado em 1937, sendo este um estudo de grande porte, envolvendo 60 universidades em 32 estados dos E.U. O estudo ficou conhecido como The Project in Research in Universities of the Office of Education, sendo financiado pelo Emergency Relief Appropriation Act of 1935. O estudo propiciou um interesse coletivo por parte das universidades para a resolução dos problemas apontados (Morrison & Silverman, 2012).

Em 1962, John Summerskill, psicólogo e educador criticou pesquisas de sua época, apontando que a evasão acadêmica seria um fenômeno complexo relacionado a aspectos psicológicos, sociais, familiares e financeiros, sugerindo que futuras pesquisas abordassem aspectos institucionais que pudessem levar para o fracasso acadêmico, evitando o enfoque somente no estudante. Vale destacar que os resultados da pesquisa de Summerskill apontaram para fatores multicausais, tanto de ordem intrínseca, como extrínseca, implicados no comportamento, atitude e satisfação estudantil, tratando-se da desistência acadêmica. O referido autor sugere a necessidade de pesquisas mais aprofundadas pelas áreas das ciências sociais, particularmente pela Psicologia e a Sociologia. O trabalho de Summerskill serviu de paradigma para os estudos de dois dos pesquisadores mais influentes dos Estados Unidos, sendo eles William G. Spady em 1970 e Vincent Tinto, em 1975 (Morrison & Silverman, 2012).

Outro estudo importante foi de Alexander W. Astin, membro do National Academy of Education (NAEd), fellow do Center for Advanced Study in the Behavioral Sciences de

Stanford University, pesquisador da área educacional no ensino superior, e, segundo estudos de 1990 e 2010 realizados pelo Journal of Higher Education, o autor mais citado no campo de pesquisas relacionados à educação superior. O estudo em questão trata-se de uma pesquisa longitudinal, realizada em 1975 e 1985. O pesquisador também sugere que as instituições de ensino superior podem contribuir por meio da oferta de atividades e programas que possibilitem o envolvimento estudantil. Atualmente, encontram-se diversas atividades direcionadas às famílias, bem como para os estudantes em transição ao ensino superior, incluindo atividades direcionadas ao desenvolvimento de liderança estudantil, envolvimento acadêmico (engagement) e pertencimento à instituição.

O professor universitário Vincent Tinto, foi também um dos pioneiros no campo de pesquisas relacionadas aos processos de transição, permanência e sucesso acadêmico, desde os anos de 1970. Seu livro denominado *Leaving College*, publicado pela University of Chicago Press é conhecido como a principal referência de trabalhos nessa área, nos E.U. nos dias atuais. Tinto criou um modelo interacionista de integração estudantil conhecido como Student Integration Model (SIM) em 1975. A partir desse trabalho, as preocupações com o ingresso, a transição, as dificuldades e a permanência de estudantes de diversas etnias, classes sociais e culturas passaram a serem estudadas em profundidade no referido país, segundo Mccubbin, (2003).

O SIM (Tinto, 1975) foi criado com o propósito de oferecer um modelo longitudinal que diferencia e explica os diversos aspectos e processos que influenciam a decisão do estudante ao abandonar a universidade. Para Tinto as razões que levam um estudante a optar pelo abandono ou, pior, ser obrigado a abandonar a universidade, são diversas. Algumas razões apontadas pelo autor são o fracasso acadêmico e a transferência ou a desistência voluntária. Segundo a visão do referido autor, o ingresso do estudante no ensino superior requer grande investimento cultural pessoal, este devendo ser adquirido ao longo de sua história educacional, além da necessidade de um significativo deslocamento social, o qual pode ser intensificado considerando-se os diversos contextos sociais, como no caso do ingresso na universidade.

Em seu trabalho *Stages of Student Departure*, Tinto (1975) afirma ter se inspirado primeiramente no trabalho do antropólogo Arnold Van Gennep (1873-1957), o qual estudou os ritos de passagem em sociedades tribais e tradicionais e as diferentes fases e crises da vida de um indivíduo, aprofundando-se em processos que auxiliam determinado indivíduo a atravessar eventos considerados como marco em sua vida. As contribuições do referido antropólogo inspiraram Tinto a considerar os três períodos presentes no processo de transição do estudante ao ensino superior, sendo eles a separação, a transição e a integração. Para o autor, a transição

envolve o não reconhecimento do novo grupo, conforme ocorria anteriormente. O resultado dessa falta de reconhecimento poderia implicar em isolamento, sentimentos de fracasso, perda e desolação. Por esse motivo, para o referido autor, os ritos de passagem são considerados importantes, pois auxiliam na demarcação da entrada à nova etapa, servindo de apoio para o sujeito que lida com a mudança de determinada transição, seja ela qual for.

Tinto (1975) relaciona o período de entrada e também da saída do estudante à vida universitária como sendo uma transição de uma comunidade para outra, assim como ocorre com membros de uma sociedade maior nas suas diversas mudanças ao longo de suas vidas. Estudantes se encontram num processo de separação de suas famílias, colégios anteriores, associações passadas, etc. para ingressarem numa nova rede de associações que são próprias da vida universitária com seus novos valores, ritos, crenças e funcionamento. Essa transição pode envolver estresse, sofrimento e desorientação, especialmente para aqueles estudantes que precisam se mudar para cidades diferentes das que estavam habituados.

Para Tinto (1975), estudantes em transição encontram-se numa espécie de limbo entre seu passado e futuro, ainda num processo de se identificar e adaptar à nova realidade. Os sentimentos que envolvem essas mudanças podem interferir no processo de transição à vida universitária. O autor afirma que apesar de muitos estudantes conseguirem se adaptar, outros encontram mais dificuldade e, ainda, sem assistência e acolhimento, acabam desistindo da universidade logo no primeiro ano letivo. O referido autor acredita que essa evasão ocorre mais pelo estresse induzido ao estudante no processo de transição do que pela capacidade de se integrar.

Tinto (1975) explica que o compromisso e desejo de cada estudante também interfere na sua persistência ou não à vida universitária. Segundo visão do referido autor, alguns grupos específicos de estudantes, como estudantes de áreas rurais, de primeira geração, estudantes mais velhos ou economicamente fragilizados, apresentam mais risco de evasão, pois suas experiências passadas podem não ter lhes dado a oportunidade de se prepararem para as mudanças e exigências da vida acadêmica. Todavia, o autor acredita que apesar do estresse e tensão que a transição e adaptação à vida acadêmica traz, há muito que a instituição pode fazer para ajudar estudantes a lidarem com as condições inerentes às etapas da transição.

Na fase da integração, Tinto (1975) aponta que o estudante precisa adotar normas apropriadas para a vida na instituição, assim como fazer novas alianças e parcerias por meio da interação com outros membros da instituição, tanto com outros estudantes, como com os professores e funcionários. Falhas nesse processo de integração podem levar ao sentimento de isolamento e, conseqüentemente, à evasão. Tinto aponta que novos estudantes muitas vezes não

recebem informações adequadas, tampouco suficientes sobre as características e o funcionamento da instituição e, quando recebem algum tipo de informação, ela é pontual e não atende às necessidades estendidas do estudante para sua integração e adaptação dentro da nova comunidade.

Tinto (1975) aponta que, frequentemente, alguns programas e eventos criados pelas instituições deixam de alcançar os novos estudantes, não providenciam assistência acadêmica nem social de longo prazo, conforme consta necessidade. Na maioria dos casos, os estudantes acabam tendo que se encontrar a sós pelas instituições. O referido autor aponta que pesquisas qualitativas e etnográficas são necessárias a fim de possibilitar uma escuta sobre como os estudantes pensam e experienciam o processo de entrada na universidade. O autor aponta ainda que as histórias de alguns estudantes podem servir de inspiração para muitos outros.

Ainda, objetivando a formação dos estudantes, Tinto (1975) afirma que diferentes ações institucionais precisam ser cuidadosamente planejadas, a fim de atender às diversas necessidades e etapas que os estudantes encontram ao longo de suas trajetórias acadêmicas, apesar das ações mais urgentes serem necessárias no primeiro semestre e no primeiro ano na universidade. As ações costumeiras que ocorrem alguns dias antes do semestre, não são suficientes e não atingem todo público esperado.

Críticas ao modelo de Tinto não deixaram de surgir. A maioria apontando para uma importância excessiva em razão de fatores sociais, especialmente em se tratando de estudantes considerados não tradicionais, como estudantes mais velhos, de primeira geração, alunos que estudam meio período, os que não residem nos campi universitários e os que viajam longas distâncias para estudar. Tais críticas apontam que estudantes considerados não tradicionais abandonam a universidade por outros motivos, como por fatores psicológicos e pessoais, além de hábitos de estudo inadequados. Portanto, os referidos críticos consideram que esses estudantes não devem ser incluídos nas estatísticas de evasão acadêmica (Morrison & Silverman, 2012).

Por fim, em 2005, baseando-se no modelo de Tinto, Alan Seidman (2012) afirma que as instituições precisam ser proativas, sugerindo uma intervenção precoce, desde o ensino médio, baseada no estudo do histórico acadêmico do estudante, recomendando essa ação como um requerimento obrigatório prévio à matrícula na universidade. Seidman acredita que tais intervenções não devem ser compreendidas como punições, mas como uma abordagem preventiva. Para esse autor, estudantes precisam compreender o processo e o motivo pelos quais foram indicados para tais programas.

Em relação aos estudantes considerados de primeira geração (First generation students), população estudantil bastante estudada nos Estados Unidos, esses ocupam um terço da população estudantil americana. Um estudo realizado por uma universidade norte-americana (The University of North Carolina at Chapel Hill) em 2014, aponta que há diversas formas de classificar um estudante de primeira geração, portanto não existe uma única definição para esse grupo. Algumas definições apontadas são: estudantes filhos de pais que nunca ingressaram em qualquer instituição de ensino superior; estudantes filhos de pais que não conseguiram concluir seus estudos superiores; estudantes provenientes de famílias sem qualquer tipo de experiência acadêmica.

Davis (2010) define esses estudantes como aqueles que não têm nenhum dos pais ou cuidadores formados por cursos de ensino superior, portanto, não há nenhuma experiência passada de pai para filho, no que se refere às próprias experiências universitárias, esses estudantes, portanto não têm conhecimento sobre a cultura universitária. O autor acima citado considera que pode haver maior estranhamento ou choque no evento de um ingresso no ensino superior, nos casos dos estudantes de primeira geração. Davis ainda aponta que esses estudantes não são equivalentes a estudantes de baixa renda, afirmando que existem estudantes considerados de primeira geração que também são de baixa renda, no entanto, essa não é a característica principal desse grupo de estudantes. Segundo o autor, os estudantes de primeira geração são considerados de mais alto risco, tendo maiores índices de evasão acadêmica, além de levarem mais tempo para concluírem seus estudos. Segundo o autor, suas pesquisas apontam maior isolamento, autoestima baixa e falta de confiança nos referidos estudantes ao serem questionados sobre suas experiências na universidade.

Davis (2010) aponta ainda que muitos educadores do ensino superior ainda não estão familiarizados com o termo e desconhecem o assunto, pois mais atenção e intensificação de estudo sobre o tema têm sido recentes nessa área. Para Davis, trata-se de um construto novo. O autor aponta para a necessidade de se ter estatísticas para demonstrar a extensão do problema. Davis afirma que tais estatísticas são importantes para que as instituições percebam a importância de se obter mudanças rumo a atender as necessidades desses estudantes.

Davis (2010) aponta ainda que estudantes em transição à vida acadêmica não precisam de um expert para lhes apresentar a universidade, apesar de parecer útil. O que necessitam é de um guia. Experts são fáceis de encontrar, ao contrário de guias. Muitos estudantes considerados tradicionais recebem informações sobre a vida universitária dos seus pais, parentes e familiares. Apesar de eles não serem especialistas, seus pais e familiares conseguem transmitir informações consideradas gerais sobre a universidade. Os estudantes de primeira geração não recebem tal

ajuda e precisam que a instituição seja seus guias, caso o sucesso dessa população for de interesse da instituição. Quando há o trabalho de um guia, estudantes de primeira geração têm um melhor desempenho. O referido autor ainda afirma que o processo de transição não é imediato, se dá ao longo do tempo. Em média, 18 meses são necessários para melhor adaptação ao sistema. Para o autor, por meio de pesquisa, descrição, análise e divulgação da realidade vivida por esses estudantes, mesmo que de grupos pequenos, outros estudantes passando pela transição universitária também serão beneficiados. Portanto, enfatiza a importância de novos estudos na referida área.

2.2 Programas e políticas estudantis na Europa

O Relatório anual da União Europeia (Dropout and Completion in Higher Education in Europe [HEDOCE], (2015) considerou três indicadores de sucesso ao se tratar do ensino superior, sendo eles conclusão de curso, tempo para conclusão de curso e permanência estudantil. Ao se tratar da questão da permanência, está é considerada para estudos do relatório acima citado, apenas quando estudantes que iniciam um determinado curso de graduação em instituição de ensino superior conseguem se formar, sem haver desistência ou trancamento ao longo do curso. Todavia, segundo o mesmo relatório, somente 12 países na União Europeia – U.E. publicam seus indicadores de conclusão de curso, apesar dos outros países que não os publicam, terem tais dados disponíveis e considerarem a conclusão de curso como um dos indicadores de sucesso e qualidade.

Outro obstáculo citado para o levantamento de dados acerca da permanência versus evasão de estudantes do ensino superior relaciona-se ao fato de que alguns países europeus, os quais disponibilizam seus dados a respeito dos índices de conclusão de curso, não utilizam os mesmos critérios e definições ao considerar fatores como a duração do curso, tipos de curso, tempo de evasão ou permanência após a realização das matrículas iniciais, o mesmo que ocorre nos Estados Unidos, conforme Seidman, (2012). Tal fato gera um complicador principalmente para pesquisas. A França, por exemplo, informa tempo de conclusão de curso quatro anos após a primeira matrícula do estudante, outros países informam os índices de conclusão de curso de seus estudantes de cinco a dez anos após a primeira matrícula. A Islândia considera cada ano após a primeira matrícula até o máximo de dez anos. Por fim, a Holanda baseia seus cálculos a respeito da conclusão de curso apenas considerando as matrículas dos alunos a partir do segundo ano de curso.

Portanto, como se pode observar, não existem critérios estabelecidos para que se possa obter uma visão global da questão nos países da U.E. No entanto, as informações disponíveis servem como informativo da situação da permanência estudantil na atualidade, mesmo que de forma parcial.

O relatório [HEDOCE] (2015), aponta que ainda há necessidade de melhorar a forma de se contabilizar os dados acerca da evasão, permanência e tempo médio para conclusão de curso, a fim de poder melhor monitorar e contribuir com o sucesso acadêmico. Ainda, considera que comparações feitas por estudos internacionais podem enriquecer o debate acerca do sucesso acadêmico e suas diversas dimensões, contribuindo com diferentes visões e concepções, ao se tratar do conceito do sucesso acadêmico no ensino superior. O relatório sugere a rápida unificação do sistema acadêmico europeu, a fim de poder construir metodologias de desenvolvimento mais concretas e contribuir com a criação de políticas e monitoramento do sucesso acadêmico.

A seguir, serão expostos alguns exemplos de políticas que foram implementadas em diversos países europeus com o objetivo no sucesso acadêmico.

Em primeiro lugar, apresenta-se a ação atual realizada na Inglaterra para o incentivo à inclusão de grupos de estudantes considerados de maior risco de evasão. No referido país, instituições de ensino superior recebem uma verba adicional ao aderirem à política de inclusão para tais acadêmicos. Tal política é conhecida como Student Opportunity Allocation. Segundo o Relatório (HEDOCE, 2015), o fundo comprovou ser fundamental para melhorar os índices de permanência acadêmica no referido país.

Diversos países europeus também adotam políticas, as quais envolvem ações monetárias, tal como na República Checa onde estudantes do ensino superior, com necessidades especiais recebem uma verba adicional. O intuito dessa verba é garantir que esses estudantes consigam dedicar tempo suficiente para a conclusão de seus estudos sem precisarem trabalhar. Já na França e na Alemanha fundos são fornecidos para as instituições de ensino superior que incentivam a diplomação, e, além disso, a contratação de mais professores qualificados. Essas instituições devem ainda realizar melhoramentos estruturais nas dependências universitárias. Empréstimos estudantis são outra forma de auxílio fornecido aos estudantes em países como a Bulgária, a Holanda e a Inglaterra. Tais empréstimos são realizados sem juros, como forma de dar maior suporte estudantil. Segundo o relatório (HEDOCE, 2015), a maior parte dos países europeus fornece suporte financeiro para que seus estudantes consigam completar seus estudos, além das políticas interessadas na ampliação do acesso ao ensino superior.

Em 2014, o governo da Dinamarca implementou uma reforma, denominada Progress-Reform. O objetivo foi melhorar aspectos financeiros das instituições de ensino superior, além de implementar melhores formas de monitoramento, acompanhamento e registro acadêmico. Implementou ainda diversas ferramentas para promover a diplomação no tempo previamente estipulado, recompensando financeiramente as instituições que conseguem atingir tal meta. Entre as ações dessa reforma encontram-se apoio financeiro baseado do progresso estudantil, maior qualidade de ensino, maior apoio ao estudante diante de sua escolha de área de estudo, formações mais flexíveis dentro dos respectivos cursos possibilitando que o estudante tenha maior autonomia ao definir sua carreira, permitindo assim, que estudantes pudessem escolher cursar algumas disciplinas em outras instituições, sem perderem seus vínculos com a instituição de origem. Tal reforma possibilita também uma maior flexibilidade de horários de estudo, deixando o estudante livre para optar pelo horário que melhor se encaixa à sua realidade. A flexibilidade visa também possibilitar novas experiências de aprendizagem aos estudantes. Outra ferramenta proposta pela política é a criação de planos de estudo obrigatório, exigindo que o estudante cumpra com um currículo mínimo, a fim de que termine seu curso no tempo proposto. A conclusão dos cursos no ensino superior no referido país lidera o ranking europeu desde 2011 (HEDOCE, 2015).

A Noruega é outro país da Europa que lidera os rankings de sucesso acadêmico no ensino superior. O país implementou uma reforma em 2000 conhecida como The Quality Reform, também visando ao sucesso à acadêmico e diplomação no tempo previsto. Algumas das ferramentas propostas para tal meta foram o suporte financeiro para os estudantes, transformando empréstimos estudantis em apoio financeiro, a recompensa financeira para instituições com altos índices de sucesso acadêmico e conclusão de cursos no tempo previsto, o monitoramento estudantil, a criação de centros de apoio estudantil, apoio às instituições de ensino superior e mudanças na estruturação dos currículos (HEDOCE, 2015).

Além dos países mencionados, alguns países da Europa criaram políticas que obrigam as instituições de ensino superior a estabelecerem centros de apoio social e integração acadêmica para seus estudantes. Tais obrigações estão diretamente vinculadas ao recebimento de verbas. Alguns exemplos dessas práticas podem ser encontrados na França, Inglaterra, Holanda, Hungria, Alemanha, Itália e Irlanda (HEDOCE, 2015).

A França pode ser citada como um dos países que oferece serviços acadêmicos institucionais como aconselhamento pessoal, de carreira e apoio administrativo. Criou-se na França o Centre regional desoeuvres universitaires et scolaires (CROUS), tal centro oferece apoio aos estudantes num nível regional. Entre os serviços encontrados estão o auxílio

administrativo de bolsas estudantis, moradia, restaurantes estudantis e eventos culturais, além da criação de 30 centros de saúde estudantil dentro dos campi das universidades, assim como locais para encontros e eventos culturais também dentro dos campi universitários (Santos & Sampaio, 2013).

Alain Coulon é um dos importantes pesquisadores na área do sucesso acadêmico na França, é professor universitário e atualmente, pesquisador do Ministério francês de ensino superior. Coulon já esteve no Brasil para compartilhar e apresentar aos reitores das Universidades Federais Brasileiras as reformas realizadas na França. Segundo Coulon (2012), o Brasil enfrenta questões relacionadas à abertura social das universidades similares as que a França passou há mais de vinte e cinco anos. Para ele, tal abertura não vem sem trazer diversos problemas de ordem política, econômica, social e pedagógica.

Coulon (2012) também afirma que o primeiro ano da vida universitária é o mais crítico e pode apresentar alguns dos maiores desafios para os estudantes. Em 2012, na França, apenas 48% dos estudantes do primeiro ano da universidade conseguiam passar para o ano seguinte. Portanto, 58% não conseguiam passar de ano, desses 30% repetiam o ano, 16% trocavam de curso e 6% abandonavam a universidade. Portanto, segundo Coulon, o estudante vive um primeiro ano “de todos os perigos” (p. 23). Além dos diversos desafios vividos nessa passagem, como adaptação à nova rotina, às novas regras e aos códigos, à nova cultura e às novas exigências acadêmicas, há de se passar pela aprendizagem de se tornar estudante universitário, ou, conforme Coulon, aprender “o ofício de estudante” (p.23). O fracasso é um fenômeno que não pode ser ignorado e é um fenômeno universal, segundo o mesmo autor, o qual aponta: “Um a cada dois estudantes fracassará” (p. 23) se a universidade não oferecer as ferramentas necessárias para a passagem dessa etapa da vida do estudante. No Brasil, o problema toma proporções enormes, segundo o referido autor.

Coulon (2012) aponta que o fracasso acadêmico também gera custos para a sociedade, pois os investimentos públicos direcionados a cada estudante, às construções dos espaços e campi universitários, às contratações de funcionários, de professores, entre outros, acabam se perdendo e se tornando improdutivos, além dos prejuízos gerados para o próprio estudante no que se refere ao seu futuro profissional e pessoal.

A partir da reforma do ensino superior, formalizada pelo ministério da educação, em 1984, na França e, posteriormente, após longos debates e discussões que resultaram numa nova lei em agosto de 2007. Por meio dessa lei, votada pelo parlamento, a universidade francesa passa a ter funções além das tradicionais “de ensino, de pesquisa e de formação continuada” (Coulon, 2012, p. 24), passa também a ser considerada responsável pela inserção profissional

do estudante. Outras recomendações feitas às instituições de ensino superior incluem o acolhimento dos novos estudantes em processo de transição, o ensino da metodologia do trabalho acadêmico e intelectual na universidade, a reavaliação dos currículos de forma que o estudante não precise começar do zero, caso opte por uma mudança de curso, o desenvolvimento da orientação ativa na entrada do estudante à universidade, a reorientação ao longo do curso e um acompanhamento personalizado, objetivando uma redução das taxas de evasão e fracasso acadêmico, bem como “diplomar no ensino superior 50% da faixa etária entre 17 e 33 anos” (p. 25) até o ano de 2012.

Alain Coulon foi um dos colaboradores da reforma universitária na França e desenvolveu um modelo de orientação que foi implementado e oficializado na Université Paris 8. Tal modelo preconiza a prática da orientação ao estudante, entendendo que aprender a ser estudante é um ofício de responsabilidade do estudante, conforme explicitado acima, todavia isso tem de ser feito por meio do apoio da instituição, ou seja, a universidade deve contribuir com o processo de transição e afiliação do estudante à universidade. Disciplinas obrigatórias passaram a ser implementadas, tais disciplinas foram compostas por atividades de orientação durante os dois primeiros anos dos ciclos básicos de estudo. Por meio da sistematização dessa ação, a universidade oficializou um período institucional de orientação, recepção e acompanhamento do estudante, visando a reflexão sobre as experiências e aprendizagem do estudante. Tais atividades englobam entrevistas individuais e grupais, o uso de diários de formação, convocando tanto o estudante como a universidade para a reflexão durante o período de transição (Matos & Sampaio, 2013).

Outras práticas oficializadas após a reavaliação da reforma universitária na França incluem a definição de professores de referência, a tutoria, a realização de trabalhos em grupos pequenos, o controle e acompanhamento continuado da situação do estudante, a diversificação da metodologia pedagógica utilizada, o estabelecimento de contratos pedagógicos entre professores e estudantes, a definição de projetos pessoais e profissionais por parte de cada estudante, implicando o próprio estudante na reflexão sobre os motivos que o fizeram estar na universidade, entre outros (Coulon, 2012).

A partir da apresentação sobre as políticas e ações propostas por diversos países, visando ao sucesso acadêmico, constata-se a existência de diversas práticas comuns entre os referidos países, especialmente relacionadas ao apoio que os estudantes em transição recebem para conseguirem se afiliar à nova instituição, assim como o incentivo financeiro oferecido tanto para os estudantes, quanto para as universidades. Essas políticas consideram que, principalmente o primeiro ano na universidade, constitui-se em um período repleto de desafios

e dificuldades, portanto necessitando de ações rápidas e concretas a fim de oferecer apoio global aos novos integrantes, promovendo maiores índices de permanência e consequentemente a diplomação.

A oferta de programas e apoio que visam ao bem-estar integral dos estudantes se mostraram imperativos, segundo os estudos acima citados. Encontram-se entre as ações propostas, várias frentes de ação, entre elas programas culturais e sociais, a criação de ambientes diversificados e mais acolhedores, o acompanhamento personalizado dos novos estudantes, a oferta de disciplinas que auxiliam os estudantes a terem maior sucesso e independência nos seus estudos, entre outros. Nota-se que as instituições de ensino superior também dependem do sucesso acadêmico de seus estudantes para se manterem. Portanto, tais políticas são fundamentais para possibilitar o acesso, a permanência e uma melhor transição ao ensino superior.

Por meio dos programas criados nos países acima citados, entende-se que a questão da transição ao ensino superior, e a consequente permanência e sucesso acadêmico constituem um fenômeno que permanece um desafio para as instituições de ensino superior, necessitando de grandes investimentos financeiros, assim como novos estudos a fim de seguir proporcionando maior qualidade global aos estudantes no processo de formação superior.

Aponta-se ainda que maior aprofundamento e estudo acerca das questões relacionadas à complexidade das relações envolvendo estudante-universidade e os efeitos subjetivos nos estudantes, estes produzidos com base nessa relação, assim como a partir das diferentes políticas estudantis, se mostram necessários. É nesse sentido que esta pesquisa propõe uma análise crítica a respeito do processo de transição do estudante à universidade.

2.3 A universidade pública brasileira e suas transformações e a busca por programas de apoio ao universitário

Ao se tratar da temática da transição à vida acadêmica no Brasil, não há como não citar o processo de transição que a universidade e a educação brasileira também vêm passando nos últimos anos. Apesar disso, conforme ressalta Lazaro (2013) nenhuma das conquistas educacionais, políticas e sociais estão garantidas de fato enquanto conceitos de valor e justiça não se consolidarem na sociedade brasileira. A consolidação de valores como igualdade e solidariedade são práticas sociais cotidianas que consistem em um processo complexo, envolvendo muitas disputas intensas e constantes entre as diferentes visões de mundo da

sociedade brasileira, pois não há espaço neutro nessa luta. Todavia, a educação é um campo imperativo nesse processo e nesse campo de luta. Para o referido autor, o direito à educação da população ocorreu tardiamente no Brasil e as propostas e mudanças que poderiam ter mudado o rumo da história educacional no país foram ignoradas pelas elites políticas e econômicas desde o Manifesto dos Pioneiros da Educação em 1932, deixando no lugar das possibilidades emancipatórias para todos, contidas nas propostas educacionais da época a imposição de modelos “mesquinhos e excludentes de atendimento ao direito à educação” (p. 10).

Santos e Sampaio (2013), apontam que desde a criação dos cursos superiores no Brasil, nenhuma ação preocupada com a facilitação da permanência e conclusão dos cursos de estudantes desfavorecidos foi levada em consideração pelas instituições superiores de ensino. O que se pode encontrar são atitudes e ações voluntárias de indivíduos que tomaram a iniciativa de promover alguma mudança na vida dessa população. Portes e Souza (2013) relatam a iniciativa do professor Francisco Mendes Pimentel da Universidade Livre de Direito de Belo Horizonte e depois primeiro reitor da Universidade de Minas Gerais (UMG) em 1912, com a criação da Fundação Affonso Penna, cujo objetivo era a assistência a estudantes pobres. Tal assistência era paga pelo próprio bolso de Mendes Pimentel, o qual desenvolveu diversas outras ações não institucionalizadas, visando auxiliar estudantes desfavorecidos, apesar de ser coordenador e reitor de diversas instituições. Pode se dizer que suas ações deram origem aos primeiros programas de permanência para estudantes menos favorecidos do ensino superior. Tais ações não partiram do Estado ou de uma preocupação institucional com os estudantes destoantes do perfil da elite acadêmica do ensino superior. Percebe-se a universidade desobrigando-se de compromissos efetivos que permitissem melhores condições aos estudantes do ensino superior, segundo Santos & Sampaio (2013).

No final do século XX, o Brasil chegou um pouco mais próximo do que seria considerada uma “universalização da educação obrigatória” (Santos & Sampaio, 2013, p. 10), apesar de não ser satisfatório, pois permanece com seus modelos sistematizados de exclusão na educação, atestando a matriz elitista da educação no país. Esse cenário se comprova com as altas taxas de reprovação, abandono e evasão. Em 2005, segundo dados do Instituto Nacional de Ensino e Pesquisa, reprovou-se 29% de crianças de 7 anos de idade, ou seja, crianças que entraram no primeiro ano de ensino formal à época. Tal dado demonstra uma cobrança e exigência de algo que não foi ensinado para essas crianças e, além disso, “retiram delas um pouco do que conquistaram: o direito à educação” (p. 10). Em 2010, o Censo da Educação Superior no Brasil apontou que apenas 13% dos jovens entre 18 e 24 anos estavam matriculados na educação superior e entre eles, apenas 25% frequentavam o ensino superior público,

representando um dos mais baixos níveis de matrícula na educação superior na América Latina. Conforme aponta Heringer (2013), um país que manteve a escravidão durante três séculos, parece manter a missão de “escolher apenas os melhores” (p. 11). O referido autor aponta que as marcas dessa história permanecem nos dias atuais, apesar de que nem toda sociedade brasileira convive, nem aceita mais tais modos de pensar.

A partir dos anos 1990, constatou-se maior consenso entre diversos setores da sociedade brasileira em relação à desigualdade extrema no acesso à educação superior no Brasil. Diversos movimentos sociais não governamentais mobilizaram-se no sentido de buscar suprir parte da carência educacional dos jovens de vários âmbitos sociais desfavorecidos, visando aumentar suas chances de ingresso no ensino superior. Segundo Heringer (2013), esse movimento, entre outros, contribuiu para o desenvolvimento de políticas governamentais para ampliar o acesso à educação superior de grupos historicamente excluídos, como também para modificar o cenário mesocrático da universidade (Porto & Soares, 2017).

A educação superior no Brasil seguiu um rumo diferente daquele de outros países da América Latina, especialmente pela sua colonização portuguesa. Nos outros países do referido continente, as universidades foram estabelecidas no século 16, já no Brasil tal fato ocorreu somente no século 20. A partir de 2001, houve um significativo aumento de novas instituições de ensino superior no país, assim como o aumento de ingressantes. Todavia, o Brasil ainda permanece como um dos países com o menor número de estudantes no ensino superior em toda América Latina.

Apesar disso, dois fatores contribuíram para impulsionar a inclusão social no ensino superior de forma mais ativa, como também aumentar o acesso ao ensino superior no Brasil. O primeiro foi a abertura política, reconhecida em 1979. O outro fator importante foi a Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, realizada em Durban, África do Sul em 2001 onde apresentou-se uma nota de repúdio ao Brasil pelo seu racismo. As consequências dessa conferência impulsionaram políticas de acesso diferenciado ao ensino superior como o Programa Nacional de Ações Afirmativas -PNAA (Morisini, Pan, Oliveira e Neto, 2015).

Alguns dos programas criados em âmbito Federal tiveram o intuito de minimizar as desigualdades relativas à educação superior pública, entre eles estão o ²Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), a ³Universidade

² Para mais informações acessar: <http://reuni.mec.gov.br/>

³ Para mais informações acessar: <http://www.capes.gov.br/uab>

Aberta do Brasil (UAB) seguidos pelas ⁴Ações Afirmativas consolidadas por lei, as quais contribuíram para modificar o cenário mesocrático da universidade.

Em 2001, cento e quinze instituições públicas de educação superior adotaram alguma forma de Ação Afirmativa para os diversos grupos excluídos. Essas mudanças não vieram sem gerar polêmicas e revoltas por parte da sociedade brasileira e, conseqüentemente, diversos debates, estudos e pesquisas sobre tais políticas. Nos programas implementados, decorrentes do processo de ampliação ao ensino superior público incluem-se o ⁵Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) criado em 2008, pela Portaria Normativa nº 39, de 2007 e instituído pelo Decreto Nº 7.234, que tem por objetivo a permanência de estudantes de baixa renda matriculados em cursos de graduação presencial das instituições federais de ensino superior, bem como oferecer oportunidades igualitárias para todos esses estudantes, visa também à melhoria do desempenho acadêmico por meio de medidas que buscam combater situações de evasão e repetência. Esse programa ainda oferece moradia, alimentação transporte, além de outros benefícios. O perfil socioeconômico do estudante deve ser levado em consideração para a obtenção dos benefícios.

O Sistema de ⁶Cotas, (Lei nº 12.711/2012), é reservado para dar acesso a negros, indígenas, estudantes de escola pública e de baixa renda à universidade. Abre-se então, a oportunidade para muitos novos estudantes que antes não tinham oportunidades de acesso ao estudo superior no Brasil. Há também a implementação de políticas públicas integradas aos Programas de Ações da Educação Superior, Profissional e Tecnológica e Básica - ⁷PPA 2012-2015, Lei nº 12.593 de 2012, que buscam contribuir para o enfrentamento das desigualdades educacionais presentes entre os diversos grupos e públicos, como a Educação para as Relações Étnico-Raciais, Educação Quilombola, Educação em Direitos Humanos, Educação Inclusiva, entre outras.

Algumas formas de ampliar o acesso às instituições de ensino superior privados também foram incentivados pelo Governo Federal, entre elas encontra-se o ⁸Fundo de Financiamento Estudantil (Fies), criado pela Lei nº 10.260, em 12 de julho de 2001 do programa do Ministério da Educação que financia cursos superiores não gratuitos e, o ⁹PROUNI - Programa Universidade Para todos, este criado em 2004 pela lei nº 10.891 (alterada pela Lei nº 11.096).

⁴ Para mais informações acessar: <http://portal.mec.gov.br/cotas/perguntas-frequentes.htm>

⁵ Para mais informações acessar: <http://portal.mec.gov.br/pnaes>

⁶ Para mais informações acessar: <http://portal.mec.gov.br/cotas/perguntas-frequentes.html>

⁷ Para mais informações acessar: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011

⁸ Para mais informações acessar: <http://fiessелеcao.mec.gov.br/>

⁹ Para mais informações acessar: <http://siteprouni.mec.gov.br>

Trata-se de incentivo social à educação e também oferece bolsas, tanto integrais como parciais em instituições privadas para estudantes de baixa renda os quais sem esse incentivo, possivelmente não conseguissem ingressar na universidade.

Tratando-se de nível regional, abrangendo todo Paraná, a Universidade Federal do Paraná (UFPR) criou em 2003 um programa para ocupar as vagas ociosas da Universidade, geradas por abandono, desistência ou cancelamento, esse programa é conhecido como Programa de Ocupação de Vagas Remanescentes - ¹⁰PROVAR (Resolução nº 99/09-CEPE) e prever cinco etapas, sendo a última destinada a transferências externas. Apesar de ser uma ação de extrema importância, pois funciona como mais uma possibilidade de acesso ao ensino superior público, não veio sem gerar diversas polêmicas, preconceito e sofrimento para seus beneficiários (Baibich-Faria & Arco-Verde, 2006).

Apesar das mudanças rumo a uma educação um pouco menos excludente, tais políticas também trouxeram diversos desafios para os novos integrantes das IES, entre eles está a dificuldade dos novos integrantes da universidade de permanecerem na universidade em função das baixas rendas e dificuldades financeiras, pois as políticas de permanência, apesar de serem um avanço, seguem insuficientes (Heringer, 2013). Além dessas dificuldades Pan (2013) afirma que sua experiência com os estudantes de diferentes cursos apontou para “o choque com a linguagem acadêmica e com a escrita científica, dificuldades em conciliar trabalho e estudo em decorrência de necessidades financeiras e a dificuldade de se reconhecer e ser reconhecido como membro dessa nova comunidade na qual constitui sua identidade profissional.” (p. 6). Estudos apontam ainda para a necessidade de se avaliar as políticas direcionadas aos estudantes, por meio do olhar dos seus beneficiários, ou seja, compreender como essas políticas são percebidas, entendidas e avaliadas pelos próprios beneficiários (Heringer, 2013; Pan, 2013; Pan, 2016).

Saviani (2005) faz uma análise acerca das concepções pedagógicas na história da educação brasileira e explica que desde 1960, a tendência educacional atualmente dominante no Brasil, parte da concepção produtivista de educação, a qual “preconizou a organização do sistema de ensino em estreita vinculação com o desenvolvimento econômico do país” (p. 19). Como base de toda reforma educacional, elegeu-se “os princípios de racionalidade e produtividade buscando o máximo de resultados com o mínimo de dispêndio” (p. 19). A educação, partindo do entendimento da teoria do capital humano, a partir da década de 1970, parte de uma lógica econômica guiada pela ênfase nas competências e capacidades que cada

¹⁰Para mais informações acessar: <http://www.prograd.ufpr.br/portal/provar>

sujeito deve adquirir do sistema educacional, a fim de poder atingir uma melhor posição no mercado de trabalho. Ou seja, compete ao indivíduo exercer sua capacidade de escolha, a partir das oportunidades escolares – como se fosse apenas dele tal escolha – para então ser competitivo no mercado de trabalho.

Chauí (2003) esclarece que as mudanças sofridas pela universidade pública, especificamente a partir da reforma do Estado a qual definiu os setores que compõem o Estado, designou um desses setores como setor de serviços não exclusivos do Estado, colocando nele a educação, a saúde e a cultura. A localização da educação no setor de serviços não exclusivos do Estado resultou na concepção da educação como um serviço e não mais como um direito, um serviço que poderia ser “privado ou privatizado” (p. 6). E, por meio da concepção de universidade como uma organização, são estabelecidas estratégias baseadas na concepção de “eficácia e de sucesso no emprego de determinados meios para alcançar o objetivo particular que a define” (p. 6). Por ser uma administração, é regida pelas ideias de gestão, planejamento, previsão, controle e êxito” (p. 6).

A respeito das transformações ocorridas no âmbito do ensino superior, não se pode deixar de citar que tais mudanças ocorrem como reflexo da sociedade e do mundo contemporâneo. Os modos de vida do capitalismo atual preconizam uma fragmentação de todas as esferas da vida social. Tal fato segundo Chauí (2003), parte da fragmentação da produção, da dispersão em termos de tempo e espaço, referindo-se ao trabalho, (mas também podendo ser observado no funcionamento da universidade contemporânea). Há a destruição dos referenciais que “balizavam a identidade de classe e a forma e luta de classe” (p.7). A sociedade se apresenta como uma rede móvel, instável, competitiva entre si, permeada por instâncias virtuais que, cada vez mais, se afasta “de qualquer densidade material” (p.7), constitui-se como um ambiente ameaçador que deve ser controlado e planejado, valendo-se de estratégias de intervenção tecnológica e disputa pelo poder.

Uma visão organizacional também se vê infiltrada na universidade, esta passa a ser regida por contratos de gestão, respondendo a demandas por ser flexível e geradora de estratégias de eficácia e produtividade. Visa-se a transmissão rápida de conhecimentos aos estudantes para que estes possam rapidamente se inserir no mercado de trabalho enquanto ainda são jovens, atualizados e produtivos, pois em pouco tempo poderão ser desqualificados, desatualizados e descartados. Os conhecimentos precisam ser transmitidos e adquiridos por meio de manuais, de preferência repletos de ilustrações e materiais audiovisuais que permitam uma aprendizagem instantânea (e efêmera) (Chauí, 2003).

Professores são pressionados a serem precisos, flexíveis, adaptáveis, produtivos, docentes dotados de vasto e completo conhecimento, altamente especializados, dividindo seu tempo em funções para muito além da docência, enfim, supra-humanos. Nas palavras de Chauí (2003): “A heteronomia da universidade autônoma é visível a olho nu: o aumento insano de horas/aula” (p. 7), a diminuição do tempo para mestrados e doutorados, a avaliação pela quantidade de publicações, colóquios e congressos, a multiplicação de comissões e relatórios etc. A universidade se vê distanciada de sua marca essencial – a formação. Encontra-se estruturada com base em normas e padrões completamente distanciados do conhecimento e da formação intelectual. Encontra-se fragmentada entre microorganizações, exigindo que seus estudantes se curvem a demandas exteriores ao trabalho intelectual (Chauí, 2003).

Baibich e Sommer, (2011) apontam para os discursos dos gestores de universidades a respeito do que consideram a qualidade de ensino de uma universidade, sendo ela a capacidade da universidade de formar cidadãos que atendam às demandas do mercado. Há a crença de que a competição existente no mercado, dentro e entre as universidades pode ser um fator importante para moldar as instituições, tornando-as mais eficientes e eficazes. Além dessa crença, as referidas autoras destacam a introdução de princípios de gestão inspirados no setor privado, cujo objetivo é “controlar, medir, comparar e valorizar as atividades profissionais” (p. 90). Tais medidas são baseadas na crença de que possam melhorar o funcionamento da educação superior.

Muitas das pesquisas realizadas nas universidades, especialmente as privadas, seguem um rumo semelhante à lógica reprodutiva, são realizadas de forma a solucionar problemas, dificuldades e obstáculos pontuais, visando soluções objetivas, calculadas e parciais, possibilitando intervenções imediatas e eficazes, ou seja, operam por fragmentação, assim como se vê a sociedade contemporânea capitalista, alienando-se à possibilidade da reflexão, à crítica, assim como ao exame mais profundo de novos conhecimentos. Tal fato se dá pela ocorrência da privatização e consequentes determinações e exigências do mercado, impostos pelos financiadores (Chauí, 2003).

A universidade pública também produz um conhecimento destinado à apropriação privada, apropriação esta inseparável das profundas mudanças que a ciência vem sofrendo em relação à prática. A Universidade pública está correndo o risco de uma modernização acrítica, dando maior valor ao uso intensivo e competitivo dos conhecimentos, excluindo a reflexão a respeito das causas que originaram esse modelo universitário. Conforme aponta Chauí (2003), “A ciência tornou-se manipulação de objetos construídos por ela mesma – em segundo lugar e,

como consequência, ela tornou-se uma força produtiva e, como tal, inserida na lógica do modo de produção capitalista (p.8).

Mancebo, Vale e Martins (2015), também analisam as mudanças na educação superior no Brasil, apontando as alterações substantivas que foram induzidas, especialmente “no trabalho docente, no que tange tanto à formação quanto à produção de conhecimento, sob a regência de um ideário que apela à economia de mercado” (p.47) minimizando as áreas de atuação do Estado, racionalizando os gastos públicos, baseando-se em um sistema de parceria entre Estado e mercado e suprime diversos direitos e conquistas sociais “transmutados em serviços, regidos por um intenso processo de mercantilização” (p. 47). Em outras palavras, resume-se a realidade histórica do sistema capitalista de impor seu domínio sobre todos os “campos da reprodução política e social” (p. 47), reduzindo o caráter público da educação a níveis mínimos, pelo caráter semiprivatizado do Estado.

Mancebo et al (2015), discutem o empresariamento do conhecimento, este ocorrendo especialmente no âmbito do ensino superior, assim como na pós-graduação com sua expansão, por meio da indução dos programas para a produção de conhecimento e tecnologias que atendam aos interesses do mercado, vinculando-se às empresas e consequentemente visando à alta produtividade e à sua consequente competitividade. As referidas autoras analisam como a alta produtividade encontra-se como um resultado inevitável, que se transforma em política de Estado, independentemente dos governos, criando um efeito perturbador sobre a atividade científica, sobre o ensino e a formação de seus sujeitos. Tais reformas e contrarreformas que tomam as universidades são carregadas ideologicamente e merecem atenção, assim como resposta, pois as instituições de ensino superior se veem atendendo à lógica da mercantilização do mundo capitalista, atendendo à demanda da certificação em massa, entre outras (Mancebo et al, 2015). Há um rebaixamento na qualidade do ensino, há a cobrança para a intensificação de trabalho (Mancebo, 2007; Chauí, 2017) tanto dos discentes como dos docentes, os quais, por sua vez, se encontram atropelados pelos montantes de afazeres do trabalho, sem tempo para parar, refletir e analisar os efeitos subjetivos produzidos por tais processos.

Os rumos tomados pelo sistema educacional, portanto apresentam laços estreitos com a competitividade econômica, “com a possibilidade da produção de um conhecimento que dê apoio ao processo de acumulação; ou a garantia da ordem, ao controle social e à legitimação do próprio sistema” (Mancebo, 2007, p. 118). Em especial, a autonomia da universidade vem sendo fortemente ameaçada pela subordinação a uma ordem imposta externamente, adequando grande parte de suas atividades aos interesses da lógica do mercado, com a mercadorização do conhecimento.

Magnin e Pan (2015) mostram que os efeitos do discurso econômico do regime capitalista sobrepõem todos os outros e são estruturantes do discurso oficial. Esse discurso utiliza a ciência e as instituições do Estado para controle do indivíduo, do seu corpo e do seu tempo. Os efeitos subjetivos dessa forma de socialização do mundo econômico, com suas imposições de valores, de discursos de identidades, das práticas de linguagem e produção e conhecimento, infiltram-se na universidade e nas decorrentes relações. Suas formas de subjetivação produzem efeitos nos seus integrantes – os estudantes - que se encontram em processo de formação profissional, a qual, conforme aponta Chauí (2017), é inseparável de determinado campo teórico, bem como do contexto histórico no qual formula-se a proposta pedagógica. Os sujeitos subjetivam-se nas redes de significação de seu universo simbólico, e, a partir desse universo, objetiva seu eu na palavra (Pan et al. 2011, p. 6). Desse modo, a linguagem verbal compõe um conjunto de práticas socioculturais que se concretizam por meio do discurso, que por sua vez, concretizam às posições avaliativas presente nas vozes sociais.

Chauí (2003) considera a universidade como expressão e modo de funcionamento da sociedade, pelo fato dela ser uma instituição social. Percebe-se no interior da universidade, assim como numa sociedade, a expressão de ideias, conflitos, contradições e visões antagônicas. A relação existente entre sociedade e universidade consolida, desde seu surgimento, a universidade pública como uma “ação social” e uma “prática social” (p.5) reconhecida e legitimada publicamente pela sociedade. Portanto, como afirmam Machado e Pan (2014; 2016), processos de produção de conhecimentos – práticas educacionais, a ciência e a pedagogia - também funcionam como mecanismos de poder, que produzem subjetividades e constituem identidades. Ou, seja, implicam formação de subjetividade, a qual é constituída nas relações intersubjetivas, entremeada por valores construídos socialmente, sustentando expectativas, definindo modos de ser e de agir produzindo efeitos sobre os modos de concepção da identidade dos estudantes em transição à comunidade acadêmica universitária.

Chauí (2003) propõe uma reflexão acerca do que se deseja para a universidade pública. E, acrescenta-se o questionamento: Qual a concepção de formação pessoal e profissional do universitário? Será ela uma forma de adaptar, o mais rápido possível, os jovens ao mercado produtivo de trabalho? É necessário refletir a respeito de tais questões, entre muitas outras considerações que precisam ser urgentemente revistas e discutidas para que se tenha uma clareza de qual concepção de universidade defende-se (Mancebo, 2007; Chauí, 2017), e com isso, compreender os discursos de identidade e produção de subjetividade nos jovens universitários que vem a compor esse ambiente.

2.4 A dimensão subjetiva do processo de transição ao ensino superior brasileiro e o apoio ao estudante: contribuições bakhtinianas

Mikhail Bakhtin foi um filósofo russo e pesquisador da linguagem humana, o qual dedicou grande parte de sua vida à construção da filosofia da linguagem, e a partir dela, desenvolveu sua teoria sobre o sujeito. As contribuições do referido autor permitem diversas análises para além do campo da literatura e da arte, pois abrangem questões fundamentais relativas ao ser social e concreto no mundo, portanto embarcam temáticas como as relações e produções humanas e a produção de subjetividade consequente. Desse modo, pode-se apreender uma saída dialética com base em suas contribuições para as contradições presentes nas relações encontradas no ambiente universitário, especificamente a atuação da psicologia no ensino superior sustentada sob as influências históricas do idealismo e do objetivismo.

Entre os diversos temas presentes nos trabalhos de Bakhtin encontram-se o conceito de Dialogismo, Alteridade e Exotopia que conjugados com sua visão de mundo e de homem, embasam toda uma concepção acerca do outro, visão essa que sustenta este trabalho e as decorrentes reflexões.

Para além do referido autor, utiliza-se a expressão Círculo de Bakhtin, referindo-se a um grupo de intelectuais, entre eles o próprio Mikhail Bakhtin, Valentin Voloshinov e Pavel Medvedev. Juntos, os autores produziram um conjunto de obras que se aproximam filosoficamente acerca da linguagem (Pan, Lomba & Machado, 2017).

Bakhtin e seu Círculo realizam uma análise crítica acerca da concepção de linguagem de sua época, pois considerava-se a língua como monológica e puramente individual, reflexo da consciência do indivíduo, de seus anseios e emoções. Para o Círculo de Bakhtin, isso consiste em um equívoco, pois nem a biologia, nem a fisiologia teriam condições de resolver a questão do psiquismo subjetivo consciente do homem, o qual deveria ser considerado sociológico. Pode-se falar em processos fisiológicos, todavia não se pode falar do processo do psiquismo subjetivo, pois esse constitui-se “traço particular do ser, radicalmente diferente tanto dos processos fisiológicos que se desenrolam no organismo, quanto da realidade exterior ao organismo, realidade a qual o psiquismo reage e que ele reflete, de uma maneira ou de outra.” (Bakhtin/Volochínov, 2014, p. 50). Bakhtin opõe-se à dicotomia interior-exterior e aponta que o psiquismo subjetivo encontra-se na fronteira de duas esferas da realidade, sendo elas o organismo e o mundo exterior. É nessa região que se dá o encontro dessas duas realidades por

meio do signo. É por meio da atividade psíquica que se constitui a “expressão semiótica do contato entre o organismo e o meio exterior” (Bakhtin/Volochínov, 2014, p. 50).

A consciência, portanto, não se trata de um acontecimento interno e inato, constitui um fato socioideológico e não é acessível por meio dos métodos inspirados nas ciências naturais. Não é possível reduzir “o funcionamento da consciência a alguns processos que se desenvolvem no interior do campo fechado de um organismo vivo” (Bakhtin/Volochínov, 2014, p. 49). Os processos que determinam o conteúdo do psiquismo são desenvolvidos fora do organismo, mesmo que o organismo individual participe deles. Para o Círculo de Bakhtin, o psiquismo objetivo do homem não é passível de ser analisado pelas ciências naturais, pois não se trata de uma coisa ou de um processo natural. “O psiquismo subjetivo é o objeto de uma análise ideológica, de onde se depreende uma interpretação socioideológica.” (p. 49). Portanto, o fenômeno psíquico, pode ser compreendido, interpretado e explicado somente por fatores sociais, fatores estes que determinam a vida concreta do homem nas condições do meio social.

A palavra, segundo Bakhtin/Volochínov (2014) constitui-se “signo ideológico por excelência” (p. 57) e compõe-se fundamento do psiquismo. A atividade psíquica pode ser compreendida em “termos de significação” (p. 50). Há um “vínculo indispensável entre o signo e a significação.” (p.51). Se perder-se de vista a significação da palavra, perde-se a própria palavra, a qual ficaria “reduzida à sua realidade física, acompanhada do processo fisiológico de sua produção. O que faz da palavra uma palavra é sua significação.” (p. 50). A palavra ocupa papel primordial tanto na esfera psíquica como ideológica e compõe relação dialética com essas duas instâncias. Bakhtin explica que cada palavra apresenta-se em uma arena onde há o encruzamento e a luta de valores sociais contraditórios. No momento de sua expressão, a palavra revela-se como o produto da interação, de forma viva, das forças sociais. É nessa batalha infinita que a ideologia e o psiquismo se produzem e se determinam mutuamente. (Bakhtin/Volochínov, 2014, p.67).

Bakhtin/Volochínov (2014) não vê a linguagem como um sistema formal representativo do pensamento humano, mas como um acontecimento interativo e dinâmico, para o referido autor, a comunicação humana deve ser estudada em sua ligação com situações concretas, pois a consciência seria um produto do signo e da interação social, sendo, portanto, “um fato socioideológico” (p. 35). Para Bakhtin/Volochínov, “a palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial” (p. 99). Não são apenas palavras que são pronunciadas ou escutadas, são posicionamentos de verdade, de mentira, de coisas aceitáveis ou não aceitáveis, coisas importantes ou não, agradáveis ou não. A palavra, pois, tem ação sobre o homem, os outros e a cultura.

Pode-se compreender, a partir de Bakhtin/Volochínov (2014), que as palavras são habitadas semântico-axiologicamente, e, ao utilizar-se de determinada expressão ou termo, uma escolha está implicada, alinhada aos sentidos teóricos adotados por cada autor. Por isso, demonstrar as diferentes vozes que o mesmo enunciado assume na arena de vozes, assim como os sentidos produzidos por cada autor/locutor é importante. A voz, no sentido bakhtiniano, representa os interesses objetivos específicos de um grupo, a qual pode estar representada na arena de vozes ou silenciada por outra voz (Pan, 2003). Através da palavra captam-se movimentos de implementação de ideais que dizem das posições sociais que os indivíduos ocupam, (instituições de ensino), produzindo assim significações, sentidos e tensões nas experiências diárias nesse contexto social (Machado & Pan, 2014).

Pois então, a língua, segundo conceitos bakhtinianos, requer o entendimento da mesma como heteroglossia (a interação de múltiplas perspectivas individuais e sociais) ou plurilinguismo (dialogia permanente; arena de vozes situadas em diferentes posições sociais) que revela o constante movimento e luta entre forças centralizadoras que buscam uma língua única e carregada ideologicamente, dominante e subjugante. “O processo de enunciação representa um ponto de cruzamento de forças, um ponto de tensão entre as forças unificadoras e centralizadoras e as forças de desunificação” (Pan, 2003, p.97). A partir do conceito de heteroglossia e plurilinguismo dialogizado de Bakhtin, a língua passa a ser entendida como uma arena de vozes situadas em diferentes posições sociais, em constante movimento social e não como um sistema homogêneo, neutro e estável (Pan, 2003; Pan et al. 2011).

O conceito de exotopia para Bakhtin, desenvolvido por meio da análise de obras literárias (Pan, 2003, p. 91), diz respeito “à relação entre a dimensão alteritária da linguagem – alteridade dialógica” (p.91) e ao excedente de visão que se tem em relação ao outro (Branco & Pan, 2016, p. 160). Tal conceito compreende que a consciência que se tem de si mesmo não é capaz de enxergar o todo de si, somente o outro pode ter uma melhor visão do seu todo, pois há uma limitação intransponível no olhar de si que só o outro pode preencher (Jobim e Souza & Albuquerque, 2012). O olhar e a palavra do outro formam a compreensão que um sujeito tem de si mesmo. A palavra precisa do outro para significar. Com base nessas premissas, constata-se que a visibilidade de um sujeito em relação ao seu lugar no mundo se revela a partir do olhar e pelo discurso do outro.

Ainda sobre o excedente de visão, Jobim e Souza e Albuquerque (2012) explicam que “Uma dada pessoa, do seu ângulo de visão, pode mediar, com o seu olhar e com a sua fala, aquilo que em mim não pode ser visto por mim” (p. 113). Portanto, no contexto das relações

sociais, históricas e culturais constrói-se a consciência que se tem de si mesmo e cria-se uma linguagem que permite decifrar mutuamente a consciência de si e do outro.

Essa dimensão alteritária vivida pelo sujeito no âmbito das interações sociais serve como um espelho daquilo que em mim se esconde, e que só se revela a mim na relação com o outro. Nessa perspectiva, o outro ocupa o lugar da revelação daquilo que desconheço em mim e este fato, concreto e objetivo, nos enlaça em um mútuo compromisso ético. Sinto-me responsável pela criação do meu semelhante, assim como dependo dele para dar forma e sentido a minha experiência interna (Jobim e Souza & Albuquerque, 2012, p. 113).

Jobim e Souza & Albuquerque (2012), explicam que para Bakhtin “ser significa ser para o outro e, por meio do outro, para si próprio.” (p. 112). O olhar do outro faz com que seja possível comunicar-se com o interior, pois tudo o que diz respeito de si, chega à consciência por meio do olhar e da palavra do outro. Um dos observadores percebe no outro, valendo-se do seu excedente de visão, coisas que só ele pode perceber, pelo lugar que é o único a ocupar e que são inacessíveis ao outro. Bakhtin postula neste processo dialógico a alteridade - ver o mundo através dos valores do outro, percebendo coisas que só são acessíveis a um dos interlocutores, para depois retornar, através da contemplação, à posição inicial, que possibilita elaborar o seu acabamento e o do outro - ou seja, por meio da interação com a consciência do outro é que a própria consciência se desperta.

A experiência do olhar do outro em conjunto com a experiência vivida na linguagem é o conjunto que perpassa toda relação social, a minha palavra precisa do outro para significar. A construção de cada consciência é dada a partir do modo como compartilha-se seu olhar com o olhar do outro, criando, dessa forma, por meio dos contextos das relações socioculturais, uma linguagem que permite a compreensão da consciência de si e do outro (Jobim e Souza & Albuquerque, 2012, p. 113).

Juntamente com o excedente de visão, necessário para a compreensão que se tem de si mesmo, a linguagem compõe esse processo. O sujeito nasce e é constituído no interior de um mundo complexo e dialogizado. É nessa realidade heterogênea que o sujeito se encontra, nas múltiplas relações e dimensões socioideológicas. A realidade se apresenta para esse sujeito por meio das múltiplas vozes sociais em suas relações dialógicas. O sujeito vai assimilando vozes sociais e suas inter-relações. O sujeito não apreende sua linguagem de um dicionário, mas dos outros que o rodeiam, e assim o sujeito se constitui discursivamente. Como a língua se constitui fenômeno social, é heterogênea e é nessa atmosfera que o sujeito se encontra, absorvendo as diversas vozes sociais com seus encontros, desencontros e choques. Faraco (2009) explica que as múltiplas vozes sociais perpassam o interior do sujeito e por meio da internalização das vozes

sociais a subjetividade vai se constituindo. Desse modo, cada sujeito encontra-se num determinado tempo e espaço dentro de uma dada cultura, sociedade e família, e esse conjunto concreto em que o sujeito se encontra forma um arcabouço de concepções, valores, ideias e pensamentos.

O mundo interior é, então, uma espécie de “microcosmo heteroglóssico” (Faraco, 2009, p. 84), constituído a partir da internalização dinâmica e ininterrupta da heteroglossia social. Em outros termos, o mundo interior é uma arena povoada de vozes sociais em suas múltiplas relações de “consonâncias e dissonâncias; e em permanente movimento, já que a interação socioideológica é um contínuo devir” (p. 84). Por meio de um processo de construção socioideológica, as diferentes vozes funcionarão de diferentes formas para o sujeito. Algumas vozes penetrarão como forma de autoridade, outras vozes se colocarão como persuasivas, separatistas, excludentes, e assim por diante.

Faraco alerta (2009) que a palavra de autoridade, nas suas diversas formas, é aquela que cobra um reconhecimento e adesão incondicional. Ela é impermeável, rígida e resistente a bivocalizações, portanto é uma palavra que requer uma postura de responsabilidade, não deve ser proclamada em vão. Por outro lado, a voz que se coloca de forma persuasiva é aquela que aparece como uma possibilidade entre várias, ela é permeável, flexível e híbrida e, por essa razão, se abre para a permanente mudança. O embate e inter-relação dialógica entre essas duas vozes é determinante na história da consciência ideológica individual. Quanto mais vozes de autoridade estiverem presentes para um determinado sujeito, mais monológica será sua consciência, e quanto mais vozes persuasivas forem internalizadas, mais “galileana” (p. 85) será sua consciência. Portanto, o mundo interior de um sujeito é formado por múltiplos signos criados num processo de interação social, se constituindo então de forma heterogênea e sua dinâmica interior é decorrente da dialogização dessa heterogeneidade. A consciência humana deriva, se forma e reflete a partir da lógica e das leis dos signos decorrentes da dinâmica social e cultural.

Os enunciados de cada sujeito são respostas ativas, e implicam a compreensão responsiva ativa às múltiplas vozes sociais internalizadas, portanto se constituem como discursos citados, embora não haja sempre consciência dessa alteridade presente no que se fala. Cada sujeito posiciona-se sempre, seja por meio da sátira, do humor, da polêmica, da ironia, da aceitação ou da recusa. O enunciado concebido por essa perspectiva (responsividade) se coloca sempre como uma realidade complexa e dinâmica, pois não se constitui como um objeto direto e univocal da expressão de um determinado sujeito, mas como expressão social, assim como a consciência individual o é (Fraco, 2009).

A relação dialógica para Bakhtin, trata-se de um conceito complexo. Não se trata apenas de um diálogo, nem apenas de discussão e polêmica, mas de uma relação de sentido que se estabelece entre enunciados ou entre as diversas vozes presentes em um discurso. Portanto, se trata da relação entre as diversas vozes que se relacionam. Faraco (2009) explica que para haver relações dialógicas é necessário que qualquer material tenha entrado na esfera do discurso e se transformado num enunciado que fixa a posição de um sujeito social. As relações dialógicas são relações entre valores sociais, inerentes a todo enunciado, pois trata-se de uma interação social. Trata-se de relação “entre pessoas socialmente organizadas” (p. 66). Dessa forma, as relações dialógicas pressupõem uma relação de confronto entre posições, tensões entre as vozes, réplicas a um discurso, entre o acolher e confirmar ou rejeitar a palavra do outro.

Para Bakhtin, viver significa poder dialogar, isso envolve perguntar, responder, dar atenção, discordar, ou seja, estar inteiro no discurso, discurso dialógico que é a vida humana. A morte absoluta seria o contrário, o não poder ser, não ser ouvido, reconhecido, lembrado, pois “ser significa se comunicar, significa ser um para o outro e, pelo outro, ser para si mesmo. A subjetividade se constitui e se move no denso caldo do simpósio universal” (Faraco, 2009, p. 76), sendo a alteridade e a intersubjetividade indispensáveis nesse processo.

Para Bakhtin/Volochínov (2014), o diálogo monológico na existência humana seria negar a existência do outro, esse outro que compartilha os mesmos direitos e responsabilidades. Portanto qualquer atitude ou modelo monológico do mundo e da existência humana é autocentrado e não reconhece o outro, pois pretende com seu discurso ser a última palavra. Bakhtin/Volochínov (2014) considera o diálogo a única forma de preservar a liberdade do ser humano e seu estado de inacabamento. O diálogo seria a forma de transcender o monologismo. Por meio da relação dialógica cada um preserva sua posição de “extraespacialidade e excesso de visão e a compreensão daí advinda” (Faraco, 2009, p. 76). Ou seja, reconhecendo a multiplicidade de vozes plenivalentes e a existência das diversas consciências independentes, as quais não se fundem e circulam e interagem num diálogo sem fim, o outro não será reificado (p. 76).

O discurso constitui-se objeto da reflexão bakhtiniana. Ele é compreendido como acontecimento, no qual a diferença entre valores desempenha papel fundamental na produção de sentido. Segundo Pan et al. (2011), a partir de Bakhtin, a linguagem verbal deixa de ser entendida apenas como uma estrutura formal e passa a ser entendida como um conjunto de práticas socioculturais, as quais se concretizam nos diferentes gêneros do discurso e que concretizam, por sua vez, diferentes vozes sociais, sendo elas posições avaliativas. “A atividade

socioverbal é compreendida enquanto evento situado num complexo quadro de relações socioculturais, sempre” (p. 6).

Formas normativas são criadas com base na vida social e histórica da linguagem. Tais formas normativas são abstraídas de sua realidade viva e concreta, carregando diversos conteúdos semânticos e axiológicos (Pan et al., 2011, p. 6). Portanto, ao se enunciar, não só por meio da fala, mas também por outros meios como pelos discursos institucionais, pelas políticas públicas voltadas à educação, pelas políticas de inclusão e permanência no ensino superior público, por exemplo, faz-se a partir de uma posição que contém uma visão de mundo e um ponto de vista previamente estabelecido e ideologicamente carregado. Conforme Pan (2003), pensar a língua sob esse aspecto aponta para como a linguagem e suas diversas formas de ensino pode “revelar/esconder as duras batalhas travadas no cotidiano escolar, as tensões e os modos de subjetivação que produz” (p. 98). Pode também revelar as lutas e confrontos entre as vozes de grupos sociais silenciados em oposição à voz dominante. Pode-se considerar essa voz dominante nas instituições de ensino superior como o gênero científico e a linguagem formal, a qual não admite influência de discursos para além de sua voz única como verdade, centralizadora e unificada, nesse determinado contexto. As vozes não pertencentes à hierarquia institucional são silenciadas e quando a comunicação não ocorre, leva ao sofrimento e exclusão.

Com as mudanças nas políticas de acesso à universidade pública, suas políticas de acesso diferenciado e expandido, e a decorrente diversificação do seu corpo discente, faz-se necessário analisar e compreender responsivamente os sentidos que permeiam tais práticas de inclusão social e o lugar que se atribui aos novos integrantes da universidade, assim como a decorrente permanência desse público, a fim de dialogar a respeito das subjetividades que estão sendo produzidas nesse contexto e seus efeitos. Políticas públicas de acesso e permanência estudantil conforme compreendido por Machado e Pan (2016) “são enunciados de sujeitos posicionados estrategicamente nas relações de poder, respondendo a e constituindo determinados contextos, sustentados por/em posicionamentos semântico-axiológicos” (p. 479). Tais enunciados ocupam posição de produção de efeitos de sentidos nas diferentes esferas da vida, tendo impacto na reprodução e na transformação de “valores a partir dos quais e nos quais os sujeitos enunciam, se posicionam, se subjetivam” (p. 479).

Nesse sentido, levando em consideração o discurso (bakhtiniano) como constituinte da subjetividade dos sujeitos, há de se analisar qual o “lugar/sentido” (Machado & Pan, 2015, p. 480) atribuído aos novos integrantes na universidade e como eles respondem a este?

2.5 Universidade pública: discursos de identidade e seus efeitos subjetivos

Segundo Pan (2003), as identidades são constituídas por meio dos modos de subjetivação dos sujeitos, estes sendo produzidos e modelados pela interação social. A cultura, a política, as questões sociais e econômicas nas quais o sujeito está inserido influem diretamente sobre os modos de produção da subjetividade. Não se pode pensar em identidade estática, deve-se pensar em identidades múltiplas, isto é, as várias identidades produzidas pelos complexos sistemas e papéis culturais existentes. Hall (2006) afirma que as identidades são formadas e transformadas em relação aos modos como somos representados ou interpelados nos sistemas culturais, o que as torna múltiplas e complexas. Não se tem uma única identidade, mas, sim, várias, dependendo do contexto e das relações existentes. Trata-se de um processo situado cultural, institucional e historicamente (Pan, 2003).

Sawaia (2001a) afirma ser necessário identificar as motivações por trás das identificações, pois através delas criam-se defesas e estratégias de enfrentamento ao desconhecido. Há a formação de grupos identitários que buscam se proteger valendo-se da união, como há também a criação de grupos visando à discriminação e separação. Face ao desconhecido e daquilo que não é dominado, o sujeito acaba por perder sua capacidade de controle, gerando ansiedade, agressão, insegurança e desespero (Sawaia, 2001a).

Conflitos sociais ocorrem, não pela luta ao direito à diferença, mas pelo fato de fenômenos como os de gênero, de religiosidades, de classe, raciais e étnicos estarem atravessados pela ideia da “identidade etiqueta” (Sawaia, 2001a, p. 120) e, com isso, vistos através de um olhar defensivo e/ou agressivo, gerando segregação e a busca pela dominação em nome do poder.

Negociações de sentido, choques de interesse e processos de hierarquização estão embutidos por trás da questão da identidade. Assim, percebe-se a estratégia sutil de regulação das relações de poder, tanto quando se refere à resistência à dominação, como em seu reforço (Sawaia, 2001a).

O produto da insegurança é o medo excessivo da transformação. Aquela é gerada quando ocorre a quebra de significações dominadoras. Na percepção de que aquele lugar privilegiado, separatista e alienante, não é de direito do outro, sendo esse o diferente e desconhecido, geram-se atos de discriminação, exclusão e indiferença (Sawaia, 2001a).

Um olhar dialético é necessário ao referir-se à identidade. É com base na manutenção da tensão entre os dois sentidos da identidade, o de permanência e o de transformação – identificar-se com um grupo e, ao mesmo tempo transformar-se conforme os sentidos criados no decorrer

da experiência – que a identidade vai se construindo. Portanto, “concebendo-a como um processo de identificações em curso, através do qual um modo de ser e se relacionar se repõe, abrindo-se ao outro e, conseqüentemente, à transformação” (Sawaia, 2001a, p. 125), é que podemos compreender profundamente os processos identitários.

Um dos paradoxos da pós-modernidade, segundo Sawaia (2001b) é de o momento histórico valorizar a emancipação e a autonomia, mas ao mesmo tempo, promover processos antissociais como a exclusão. A substituição de modos de subordinação pela valorização da realização pessoal e do respeito a singularidade é considerada uma conquista, fazendo com que a identidade, à subjetividade e a afetividade tornem-se questões centrais, cabíveis de obter transformações no mundo. Todavia, ao eleger o homem livre, com direito a ser ele mesmo e usufruir da vida e de seus valores próprios, o ato da escolha é impedido pela sociedade ao ser submetido a uma forma homogeneizadora de ser” (2001b, p. 19). Apesar das possibilidades ilimitadas das fronteiras de comunicação e das identidades, o que se tem é a miséria e a exclusão, mascarada pela suposta autenticidade e individualidade “que transforma a pobreza e a exclusão em culpa individual e legítima no cotidiano o contrário dos princípios que apregoa: em lugar do respeito à liberdade, formas sutis de aprisionamento do homem [...]” (2001b, p. 20).

Sawaia (2001a) aponta que apesar dos efeitos positivos que tais mudanças poderiam gerar, como o enfraquecimento da tradição e de todos os “eixos identitários rígidos” (p. 120) e a autorreflexão, o contrário toma conta do cenário. Toma-se conta o medo do desconhecido, a agressão, os mecanismos defensivos e a falta de confiança, o fundamentalismo e a busca por parâmetros fixos de identidade. “Em nome da identidade, definem-se rigidamente territorialidades, pertencimentos e exclusões, favorecendo a formação de agrupamentos xenofóbicos, intolerantes, que não reconhecem o outro na diferença” (p. 21). A comunidade indenitária, ou seja, o grupo dos supostos iguais, serve como forma de defesa da pluralidade, do multiculturalismo e da diferença. Cria-se sentimentos que levam os indivíduos à busca por “lugares de certeza, sendo esses os grupos indenitários, em que os indivíduos reconhecem-se e são reconhecidos como iguais” (p. 21).

Para Pan (2003), a partir de Bakhtin, identidade e discurso não podem ser pensados de forma isolada, uma vez que a realidade social e a forma como interpreta-se o mundo e a si mesmo, fornecem as bases para os processos de significação. A partir das práticas discursivas, ocorrem os processos identificatórios, pois o sujeito vincula-se ao discurso. Portanto o discurso pode ser compreendido como produtor de identidades, e estas, por sua vez, encontram-se em constante processo de formação. As identidades se constituem pelos modos de subjetivação do

sujeito por meio da rede de relações e interações sociais. A cultura, as questões políticas e econômicas, as instituições de ensino e a família, na qual um sujeito está inserido, juntamente com as expectativas e ideais colocados nos sujeitos, são responsáveis pelo modo de produção de subjetividade.

A psicologia do corpo social não se situa em nenhum lugar interior, ela é, pelo contrário, inteiramente exteriorizada: na palavra, no gesto, no ato. Nada há nela de inexprimível, de interiorizado, tudo está na superfície, tudo está na troca, tudo está no material, principalmente no material verbal. Para Bakhtin o homem é determinado pela linguagem, no sentido de que, não há nada no mundo que já não tenha sido nomeado ideologicamente (Bakhtin/Volochínov, 2014).

A partir dessa compreensão, pode-se questionar como estão sendo produzidas as subjetividades dos ingressantes na universidade, com base nos diversos discursos e ideais recaídos sobre eles, a respeito de como devem ser, como devem produzir, ler, escrever e compreender os diversos gêneros discursivos até então, desconhecido por muitos deles? Para Pan (2003), é importante que os professores compreendam e reflitam esse processo, pois suas representações, expectativas e ideais (criados pelos discursos que circulam na sociedade), em relação aos seus estudantes são produtores de modos de ser e de se relacionar, ocorrendo desde a infância.

A complexidade das relações humanas, bem como das identidades delas produzidas, as posições em que os sujeitos são alocados e o modo decorrente de como as pessoas se compreendem, não são levadas em consideração, são, ao contrário, naturalizadas e compreendidas como sendo características inerentes e intrínsecas das pessoas, independentemente das práticas discursivas na qual foram inscritas. Para Pan, a complexidade das experiências cotidianas exige constante problematização perante as diversas práticas sociais, “pluralidade de estilos e comportamentos” (Pan, 2003, p. 214) e diferenças, presente na rede de relações socioideológicas e intersubjetivas características das relações.

Por meio da palavra, o modo como os valores são explicitados e confrontados são revelados. Por esse motivo, a palavra também ocupa o papel mediador da linguagem e é o caminho para promover as mudanças necessárias rumo à resignificação e à transformação das experiências humanas. A partir das formas de subjetivação existentes na escola e na Universidade “[...] os processos de identificação em face dos discursos hegemônicos e homogeneizadores dominantes nesse contexto [...]” (Pan, 2003, p. 215) é que se propõe um espaço de reflexão com os estudantes, possibilitando dar visibilidade às contradições existentes

e aos confrontos do próprio funcionamento discursivo, pluralizando os sentidos das posições que os sujeitos se situam, conforme explica Pan (2003).

A universidade, pode ser um local que, por meio de um discurso monológico, cria barreiras que impedem conhecer e compreender o outro por quem ele é, portanto, não valoriza a pluridiscursividade. A presença do outro torna-se praticamente invisível, especialmente quando se trata da diversidade. A universidade pode ser um lugar de produção de um acúmulo de conteúdos, saberes e verdades sobre um outro que o define, o estigmatiza, o identifica e o fecha em um único campo – o de uma evolução tecnicista – criando uma separação entre o diferente, o estranho, o estrangeiro, o incapacitado e os ditos normais, capacitados e merecedores. Criam-se identidades separatistas ao produzir e “transmitir o conhecimento acadêmico científico e técnico que alude à diferença e à diversidade na educação: a identidade normal e a identidade anormal” (Pan, 2003, p. 227).

Conforme aponta Pan (2003), a universidade segue definindo identidades ao transmitir um conhecimento acadêmico científico e técnico que versa sobre a diferença e sobre a diversidade na educação, produz-se a identidade do normal e a identidade do anormal. Desse modo, outro desafio que se coloca é o de “refletir sobre a ilusão da normalidade a fim de neutralizar o poder letal de suas fronteiras; é o de abrir sentidos para fazer pensar a perturbação que em nós produz sua possível presença” (Pan, 2003, p. 227).

Estudos realizados juntamente com discentes da UFPR mostram sentidos que circulam pela universidade que produzem sofrimento, exclusão e o sentimento de não pertencimento. (Branco & Pan, 2016; Machado & Pan 2016; Rhodes, 2014; Tovar, 2015 e Almeida, 2016).

2.6 A Psicologia no Ensino Superior

Bisinoto e Marinho-Araujo (2015) esclarecem que a institucionalização de serviços de apoio psicológico, saúde e assistência social na Educação Superior começou a surgir no início do século XIX. À época, tais serviços não eram sistematizados, apenas ofertados por um professor ou mentor, o qual se disponibilizava a dar determinado apoio ao estudante. Aos poucos, tal aconselhamento tornou-se oficial em diversas IES. Todavia, o apoio psicológico no Ensino Superior ainda permanece pouco explorado. Paradoxalmente, segundo as referidas autoras, a produção científica revelou que o nível escolar mais estudado no período de 1996 a 2005, foi o Ensino Superior. Para Bisinoto e Marinho-Araujo (2015), tal fato ocorreu por oferecer uma amostra por conveniência. Entende-se, portanto, que muitos dos trabalhos

realizados na área de Psicologia Escolar no Ensino Superior, não tinham questões específicas do Ensino Superior como foco, apenas ocorreram com sujeitos que por acaso encontravam-se nesse nível de ensino. Sampaio (2010) alerta que não se pode confundir o suposto nível de ensino mais estudado (Ensino Superior), com a realidade, pois isso levaria a uma falsa conclusão.

Sampaio (2010) defende que “as universidades e seus públicos são espaços praticamente inexplorados pelos psicólogos [...]” (p. 96) que atuam na área da educação. Além disso, quando há a atuação desses psicólogos nessas instituições, muitos permanecem reproduzindo práticas que já ocorrem desde a educação básica, como o atendimento individual, a avaliação psicológica e as intervenções no processo de ensino-aprendizagem. “Desamparados pela insistente ênfase clínica dos cursos de psicologia e restritos por currículos que ainda passam ao largo da realidade socioeducacional brasileira” (p. 96).

A medicina teve forte influência no campo da psicologia escolar, pelo fato de ocupar papel importante na educação no século XIX, pois eram os médicos que estabeleciam as regras para a organização e funcionamento das instituições educacionais, portanto traziam o discurso (hospitalar) da normalidade versus patologia. Os referidos especialistas foram os primeiros a se ocuparem de casos relacionados às dificuldades de aprendizagem escolar, diagnosticando crianças que não acompanhavam as demais na aprendizagem escolar, em virtude de causas de anormalidade orgânica. A medicalização foi a saída encontrada no campo da medicina como solução para os problemas de origem social e político (Oliveira, 2011, p. 18).

Oliveira, (2011) faz um panorama histórico acerca do surgimento da psicologia no Ensino Superior e também reitera que tal área de atuação permanece fortemente influenciada pela Psicologia Escolar, a qual esteve atrelada ao desenvolvimento e à aplicação de testes psicológicos, estes, por sua vez, voltados a investigações e medições da inteligência, considerado aspectos mentais. A referida área de estudo interessava-se em classificar grupos com dificuldades específicas, para então intervir e adaptar os sujeitos que se encontravam fora da curva do dito normal, perspectiva esta assumida pela Psicologia Escolar e que também encontra-se na atuação de muitos profissionais da área da Psicologia no Ensino Superior nos dias atuais.

A Psicologia, em sua articulação inicial com a Educação (assim como outras áreas), colaborou com a camuflagem das desigualdades sociais, construídas historicamente por meio do discurso de diferenças pessoais e fisiológicas, biologicamente determinadas. Conforme Oliveira (2011), a Psicologia contribuiu com produções carregadas pelo controle ideológico de uma classe dominante.

Pan (2016), assim como outros estudiosos (Bisinoto & Marinho-Araújo, 2015; Sampaio, 2010) também alerta para a atuação da Psicologia no Ensino Superior, com foco em práticas individualizantes e muitas vezes culpabilizantes, alertando para a necessidade de se promover mudanças nesse cenário. Ao se tratar da atuação do psicólogo nas Instituições de Ensino Superior (IES), Bisinoto e Marinho-Araújo (2015) citam um estudo realizado por Serpa e Santos, em 2001, nesse estudo 61 IES foram pesquisadas, e destas 80% continham serviços de apoio ao estudante e à comunidade, todavia, tais serviços se baseavam no atendimento de orientação individual, encaminhamentos, acompanhamentos individuais e atendimento às famílias. Os atendimentos focavam-se principalmente nas dificuldades individuais dos estudantes. Percebe-se, a partir desse estudo, que questões institucionais não são consideradas nem avaliadas, implicando numa responsabilidade unilateral direcionada ao estudante.

O cenário internacional também se ocupa da ênfase clínico-terapêutica, ao se tratar dos serviços ofertados por Psicólogos Educacionais, segundo Bisinoto e Marinho-Araújo (2015). A tendência ao diagnóstico individual, aplicação de testes psicológicos, psicoterapia individual, intervenções com foco no desenvolvimento de competências individuais e sociais, além da forte tendência de serem realizadas entrevistas, objetivado um levantamento acerca dos problemas mais recorrentes entre os estudantes, como depressão estresse e ansiedade.

Bisinoto e Marinho-Araújo (2015), apontam à diferença entre dois tipos de apoio ao estudante do Ensino Superior, realizado por psicólogos. O primeiro é conhecido internacionalmente como Counseling, ou Counselor Psychologist (Psicólogo conselheiro), o segundo é o College Psychologist (Psicólogo Escolar). O Counselor Psychologist seria aquele que trabalha diretamente com o estudante e assiste o discente no que se refere ao seu bem-estar e à orientação pessoal, já o College Psychologist é aquele que trabalha tanto com o corpo docente, como com os discentes e se ocupa em realizar constantes avaliações, a fim de obter informações sobre diversos aspectos institucionais e de docência que podem ser modificados, melhorados e implementados com o intuito de promover o planejamento e desenvolvimento de metodologias e programas diferenciados, promovendo melhores condições de aprendizagem. A partir disso, diversas possibilidades de atuação são propostas na universidade brasileira, “buscando contribuir para uma das finalidades da Educação Superior, que é a de estimular o desenvolvimento do espírito crítico e do pensamento reflexivo” (p. 35), dos estudantes.

Todavia, apesar da atuação tradicional frequentemente privilegiada por parte dos Psicólogos Educacionais no Ensino Superior, Bisinoto e Marinho-Araújo (2015) discorrem sobre a necessidade e o desafio de práticas e ações preventivas, não só por parte dos psicólogos, mas também dos diversos profissionais envolvidos na formação dos estudantes.

Sampaio (2010) sublinha o frequente interesse maior pela infância e pela adolescência. Segundo a referida autora, tal preferência se dá, principalmente, pela influência obtida da Psicologia do Desenvolvimento, em que a juventude é considerada a fase mais preocupante, especialmente quando se encontra num suposto desvio ou desajuste. Uma vez passada essa fase, os indivíduos estariam “salvos”, inseridos nos devidos cursos universitários. Portanto, indaga essa crença e aponta um novo campo de atuação para a Psicologia, por meio de uma reflexão sobre o trabalho que vem sendo feito e não feito, aponta ainda para as mudanças que vêm ocorrendo nas universidades, decorrentes dos movimentos sociais, que aos poucos, se abrem para novos públicos, além das elites que comumente ocupavam os espaços das universidades, agora frequentado por uma população oriunda de “escolas públicas, negros, afrodescendentes, quilombolas e indígenas, populações que normalmente habitam bairros periféricos” (p. 97).

Sampaio (2010) sugere a realização de pesquisas e trabalhos de cunho qualitativo, “[...] que ultrapassem o caráter meramente sociodemográfico para dedicar-se aquilo que as estatísticas não informam: quais os recursos que trazem os estudantes para a universidade? Como aprendem a ser estudantes? [...]” (p. 100), pelo fato desses estudos darem conta de uma maior compreensão dos aspectos envolvidos e vividos pelos estudantes no Ensino Superior. Há de se dar voz aos estudantes ditos [...] “não-tradicionais” – os mais velhos, os muito novos, as jovens mães, os moradores de bairros periféricos, os que necessitam compartilhar estudo e trabalho, os deficientes, os negros, os mestiços e os nativos [...]” (p. 100). É necessário dar espaço para que esses estudantes compartilhem suas expectativas, inseguranças e contribuições para que as políticas planejadas para a universidade atentem para a diversidade contida nesse público, sem “silenciar discursos, saberes e histórias” (p. 100).

Valendo-se desse contexto aponta-se para a necessidade de políticas institucionais que forneçam apoio aos estudantes que se encontram em processo de transição ao ensino superior e que possibilitem práticas que visem à promoção da permanência estudantil e o sucesso acadêmico.

3. Método

Esta é uma pesquisa-intervenção de caráter qualitativo, inserida em um projeto de Pesquisa do Programa de pós-graduação em Psicologia. O Projeto reúne ensino, pesquisa, extensão e desenvolvimento tecnológico, desenvolvido na Universidade Federal do Paraná, intitulada Identidade, Políticas inclusivas e Universidade contemporânea: desafios a Psicologia

Brasileira – PermaneSENDO - 2ª edição (Pan, 2016), registrado na Plataforma Brasil (CAAE: 60107016.4.0000.0102) e aprovado sob Parecer: 1.858.494. O projeto citado está inserida no campo da Psicologia Educacional, e tem entre seus objetivos investigar, compreender e aprofundar as demandas apresentadas pelos alunos no que se refere ao relacionamento entre os estudantes e a universidade, contribuindo assim para um espaço de autoria criativa e transformação da realidade.

3.1 Situando a pesquisa

Pan (2003) discorre sobre a pesquisa como um espaço de ressignificação de experiências nos contextos educacionais, tendo um caráter ativo e transformador da realidade e facilitado por meio de ações onde o pesquisador ocupa um papel ativo na intervenção (prática profissional) e na ação transformadora (prática política). Dessa forma, se torna imperativo a participação do pesquisador, juntamente com o estudante, sendo incentivado o uso da palavra oral e escrita, pois o processo de transformação subjetiva e social acontece por meio do discurso.

Segundo Pan (2003), a pesquisa de campo e seus procedimentos estão orientados por “[...] uma alternativa metodológica de compreensão dos problemas escolares que concilia investigação e intervenção simultaneamente a fim de poder explicitar a complexa dinâmica das relações sociais, configuradas nas contradições presentes nos discursos que circulam e produzem efeitos constitutivos de identidades coletivas e individuais” (pp. 127-128). Em conjunto com o grupo, o pesquisador conhece, indaga, reflete e contextualiza a realidade, buscando formas para a intervenção.

A proposta interventiva dessa pesquisa buscou um conhecimento que fizesse sentido para a vida dos estudantes. Ao conhecer a realidade concreta dos mesmos, o pesquisador passa a trilhar um caminho ativo e responsivo em relação às práticas discursivas, onde os eventos acontecem, se formam e se transformam por meio da palavra. Por esse motivo, o trabalho envolve a discussão com os discentes a respeito das suas expectativas e o compartilhar de suas experiências, num espaço de construção coletiva.

A pesquisa-intervenção considera a importância de se estar imerso no seu contexto investigativo, a fim de poder interagir-se diretamente no processo, conhecendo os dois lados envolvidos, a do pesquisador e dos estudantes universitários. A observação não pode se situar fora do mundo observado, de modo que o pesquisador precisa ser parte integrante do objeto

observado, (Pan, 2016). Assim, a participação de eventos que se observa, como parte integrante da realidade, produz no campo da pesquisa uma voz, esta sendo a do pesquisador, a qual se encontra com a arena de vozes (na concepção bakhtiniana) dos sujeitos. Com isso, a imersão no contexto da pesquisa auxiliou no melhor entendimento da produção dos efeitos e sentidos da experiência da transição acadêmica ao ensino superior.

Por meio dessa pesquisa-intervenção, os estudantes e o pesquisador se encontraram num mesmo contexto, interagindo e dialogando sobre as experiências vividas e observadas, através da construção de espaços onde os participantes puderam ser acolhidos, ouvidos ativamente e acompanhados. Com isso, buscou-se acolher os estudantes nessa nova etapa de suas vidas, a fim de minimizar o possível choque da transição ao universo acadêmico, repleto de novas regras e novas linguagens.

Tal concepção de pesquisa é fundamentada nos estudos bakhtinianos, que se consolidaram na Psicologia brasileira por meio de pesquisadores como Amorim (2002), Jobim e Souza e Albuquerque (2012), Freitas (2002) e outros. No campo da Psicologia Educacional, particularmente no estudo com universitários este desenvolveu-se e vem se consolidando com as pesquisas desenvolvidas por Almeida & Pan, 2017; Branco & Pan, 2016; Machado & Pan, 2012; 2014; 2016; Pan et al. 2015; Pan, Lomba & Machado, 2017; Zonta & Pan, 2017, sendo aplicados no contexto da UFPR.

Neste estudo, o desafio colocado foi de investigar as experiências e os sentidos produzidos nos estudantes durante sua transição à vida na universidade. Para isso, utilizou-se de intervenções sob fundamentação bakhtinianas, por meio de ações concretas, dando voz aos estudantes em um espaço dialógico. Buscou-se, a partir das ações e intervenções, criar oportunidades de ressignificação dos obstáculos, do sofrimento e do silenciamento vivenciado pelos participantes. Buscou-se o afastamento das perspectivas individualizante do sujeito que pudessem carregar a ideia de localização do problema, como da falta de adaptação, entre outros, no indivíduo, criando uma consequente culpabilização, sentimentos de inadequação ou incapacidade (Pan, 2003) nos estudantes. Por meio da reflexão, buscou-se ampliar a conscientização das contradições que muitas vezes estão presentes nas realidades institucionais, como no caso da universidade e as relações decorrentes dela.

Através de uma compreensão ativa e responsiva, buscou-se possibilitar aos estudantes perceberem que não são os únicos a enfrentarem dificuldades ao longo de suas trajetórias acadêmicas. Visou, junto aos discentes, refletir sobre seus cursos, sobre a complexidade das relações sociais configuradas nas contradições existentes nos discursos em circulação na instituição, produzindo assim efeitos constitutivos de identidades e produzindo efeitos

subjetivos nos estudantes a partir do contexto acadêmico. Através de uma análise crítica desse conhecimento, buscou-se que os estudantes pudessem indagar, refletir e ressignificar suas realidades por meio do trabalho coletivo e grupal.

Para tanto, afim de atingir esses objetivos, a primeira ação proposta foi uma entrevista dialogada, a qual ocorreu no primeiro encontro com os calouros. A entrevista dialogada visou realizar um levantamento das necessidades dos novos participantes, bem como destacar a relevância da memória e o resgate de experiências no processo de produção de sentidos das narrativas de cada participante, uma vez que a memória não constitui-se apenas uma sequência temporal, mas um processo de recriação dos significados e sentidos por meio dos pensamentos e do uso das palavras (Pan, 2003). Este processo incentivou os estudantes a reconstituírem sua cultura, suas histórias, reinventando a palavra e recuperando suas experiências acadêmicas anteriores.

As Rodas de Conversa foram a segunda ação interventiva proposta para esse trabalho. Por meio delas, ofereceu-se um espaço dentro da universidade onde os estudantes puderam compartilhar suas expectativas, seus desafios, dificuldades, experiências e superações, aspectos esses que muitas vezes são carregados de forma isolada e sofrida pelos estudantes, sendo poucos os espaços oferecidos para esse compartilhamento (Pan, 2013; Branco & Pan, 2016). As Rodas de Conversa possibilitaram ainda a criação de espaços para a fala e escuta entre os pares por meio da circulação da palavra, onde os estudantes puderam compartilhar suas experiências e desafios a partir de suas vivências e trajetórias acadêmicas.

A partir da entrevista dialogada e das Rodas de Conversa, temáticas foram levantadas dando espaço para a terceira ação proposta, sendo ela as Oficinas Criativas. Essas visaram explorar diversas formas de linguagem e de escrita, fundamentadas e construídas a partir do tripé ético, estético e epistemológico da filosofia discursiva de Mikhail Bakhtin, proposta por Pan (2003). As Oficinas também ofereceram espaços de trabalho, os quais foram construídos juntamente com os participantes, sendo um lugar que possibilitou a autoria e a expressão criativa, assim como a bivocalização da temática proposta - ciência e universidade - por meio do humor. Buscou-se uma experiência viva e participativa de forma responsiva. As Oficinas focalizam uma intervenção direta no contato com o outro, dando espaço a novas produções criativas e novas linguagens (Almeida & Pan, 2017).

Conforme proposta metodológica desse trabalho, a qual prevê como primeira ação, uma entrevista dialogada (conforme acima citado), a qual buscou realizar um levantamento das necessidades e interesses dos estudantes para o planejamento das temáticas seguintes, realizou-se também um encontro final em forma de Roda de Conversa, no final do primeiro ano letivo

dos calouros, objetivando realizar um fechamento do ano e dialogar acerca das experiências dos estudantes como novos universitários, bem como refletir sobre os encontros realizados durante as Rodas de Conversa e Oficinas, buscando analisar os efeitos de tais ações na vida desses estudantes. A partir disso discutiu-se ativamente propostas para o ano seguinte buscando novas soluções para as questões surgidas.

3.2 Participantes e o desenho da pesquisa

Os participantes dessa pesquisa foram 37 calouros com idades entre 18 e 56 anos. Além desses, participaram uma estagiária do quarto ano e uma estudante do terceiro ano, todos do curso de graduação de Psicologia da Universidade Federal do Paraná. A participação foi inteiramente voluntária. Os nomes dos participantes foram alterados por nomes fictícios, a fim de garantir-lhes o sigilo, conforme disposto no TCLE.

A presente pesquisa ocorreu na Universidade Federal do Paraná, no prédio histórico. Em específico, a primeira e última Roda de Conversa realizada com os calouros ocorreu na sala 201, no setor de Psicologia. Já as outras Rodas de Conversa, com um número menor de participantes, foi realizada no CEAPPE, localizada no subsolo do mesmo local acima citado.

Realizou-se nesse trabalho uma entrevista dialogada, quatro Rodas de Conversa e duas Oficinas criativas, conforme fundamentos definidos acima, totalizando sete encontros, os quais ocorreram ao longo do primeiro ano letivo dos participantes. As Rodas de Conversa foram nominadas de O1 e O2.

Para melhor visualização, ilustramos a seguir o desenho da pesquisa com seus métodos e participantes:

Tabela 1 - Participantes da Pesquisa



3.3 Procedimentos

3.3.1 O início da história da pesquisa

Reuniu-se, primeiramente, com os estudantes membros da comissão da organização da semana dos calouros, a fim de apresentar uma proposta de ação de acolhimento durante a semana de recepção dos novos estudantes. A divulgação das Rodas de Conversa e Oficinas, ocorreu no primeiro encontro com os estudantes na semana dos calouros. Além disso, Alice (estagiária e participante das Rodas de Conversa) e Gabriela (estudante do 3^o ano e participante) ficaram responsáveis por pesquisar junto aos seus colegas, os quais se interessaram em continuar participando dos encontros, as melhores datas e horários para cada encontro seguinte. Divulgou-se também os encontros por meio da rede social Facebook. Para a divulgação da primeira Oficina realizou-se, além das ações acima citadas, um cartaz (ANEXOS), os quais foram disparados via meios eletrônicos.

3.3.2 Semana do calouro

No dia 22 de fevereiro de 2017, realizou-se, então, o primeiro encontro com os estudantes. Esse encontro ocorreu em forma de entrevista dialogada (conforme detalhado acima) e após essa entrevista, realizou-se a primeira Roda de Conversa com os calouros do curso de Psicologia da UFPR. Apresentou-se, também nesse encontro, o Projeto PermaneSendo, suas ações e espaços para o acolhimento estudantil. Os estudantes foram convidados a seguirem participando dos demais encontros que seriam realizadas ao longo do respectivo ano. Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) foram explicados e entregues aos estudantes interessados em participar. A importância da participação voluntária assim como o sigilo, no que se refere à pesquisa foram enfatizados. Buscou-se nesse encontro realizar o acolhimento desses estudantes, a fim de minimizar o possível choque do ingresso à um universo novo – a universidade - como também conhecer um pouco de suas expectativas a respeito da vida universitária, pois a entrada ao Ensino Superior pode levar o estudante a experienciar certo estranhamento frente às demandas do universo acadêmico, o qual pode contribuir tanto para o processo de transformação pessoal, mediante a devida orientação e

apoio, como também pode ter um impacto negativo, no caso contrário, podendo desencadear muitas dúvidas e levar ao sofrimento ao longo de formação estudantil, pois como já destacado, nem sempre os estudantes terão um lugar para explicitar suas questões e dúvidas, o que pode levar o estudante a silenciar suas inquietações durante sua permanência na universidade (Pan et al., 2014).

Propôs-se para a primeira Roda de Conversa que os estudantes colocassem a palavra para circular por meio de palavras que completassem algumas frases previamente elaboradas pela pesquisadora. Na sequência, a fim de manter a Roda girando, bem como resgatar um pouco das histórias de cada participante, sugeriu-se a construção de uma narrativa coletiva. Para tal, os estudantes repetiram algumas frases iniciadas pela pesquisadora, as quais diziam de seus sentimentos e sonhos durante o período do ensino médio. Os participantes seguiram completando as frases de modo que uma narrativa se desenvolvesse. Propôs-se também a realização de um desenho individual, a partir do enunciado: “o que é a vida na universidade”. Após a realização dos desenhos, cada estudante compartilhou sua criação.

Por fim, buscando explorar as expectativas dos estudantes em relação ao grupo em formação, propôs-se que os estudantes respondessem algumas perguntas acerca do que esperam do grupo e como poderiam contribuir com o novo grupo.

A produção dos desenhos individuais e da narrativa coletiva buscaram explorar a dimensão subjetiva da transição à vida acadêmica dos estudantes, a presentificação do momento que estão vivendo, a exploração de suas expectativas em relação à universidade, seus sonhos e desejos, bem como realizar o resgate das histórias de cada participante, além de fomentar a interação entre os mesmos, reforçando a integração grupal.

3.3.3 Experiências do primeiro semestre

Ao longo do primeiro semestre, realizou-se, (além da entrevista dialogada e da primeira Roda de conversa (R1), acima explicitado), mais dois encontros, também em forma de Roda de Conversa, sendo estas as Rodas R2 e R3. Considerou-se importante que estas fossem realizadas, uma no início do semestre, e outra no final do mesmo semestre, a fim de acompanhar os calouros da forma mais próxima possível. Esses encontros ocorreram nos dias 27 de abril, e 9 de junho de 2017. Na segunda Roda de Conversa (R2) participaram quatro estudantes. Nesse encontro os estudantes presentes compartilharam um pouco de si, por esse motivo, encontra-se no item 4.4 um pequeno resumo das trajetórias de apenas esses estudantes os quais estiveram

presentes. As experiências e narrativas dos demais participantes (que estiveram presentes nos encontros posteriores) seguem analisados ao longo do item 4 (resultados). Os estudantes ficaram livres para compartilharem suas primeiras impressões e experiências relacionadas à transição do ensino médio para a vida na universidade. Compartilharam também sobre as dificuldades e choque que estavam sentindo em relação a esse processo. Na terceira Roda de Conversa (R3) participaram apenas três estudantes. Apesar das dificuldades de se formar grupos numa sociedade altamente individualizante, conforme aponta Silvia Lane, os grupos são a condição para que o homem supere a sua natureza biológica, bem como supere a sua natureza individualista, tornando-se agente consciente na produção da história social (Lane, 1994). Nesse encontro, todavia, propôs-se que os estudantes realizassem um desenho individual para demonstrarem como suas experiências haviam sido em relação às expectativas compartilhadas no início do ano. Após a produção dos desenhos, os estudantes compartilharam suas criações e suas experiências do primeiro semestre com os demais.

3.3.4 Experiências do segundo semestre

Esse encontro foi realizado no início do segundo semestre, no dia 22 de setembro de 2017, e ocorreu em forma de Oficina Criativa (O1). Participaram desse encontro quatro estudantes. O tema proposto foi sátiras e crônicas de humor. Discutiu-se tipos de crônicas e sátiras, assim como seus propósitos e sentidos. Possíveis sátiras da vida universitária foram pensadas em conjunto. Após a exploração do tema, algumas perguntas foram lançadas para discussão.

Em seguida propôs-se que os estudantes criassem uma lista de eventos ou situações de possíveis choque que vivenciaram ao ingressarem na universidade. Todavia, uma das participantes iniciou sua fala dizendo que sentia culpa quando não conseguia dar conta dos textos do curso ou quando fazia alguma outra coisa em vez de estudar, com isso, os outros participantes se mostraram entusiasmados em contribuir para que esse tema seguisse circulando e começaram a compartilhar situações que os faziam sentir culpados na universidade. A partir dessa necessidade surgida, propôs-se então que cada estudante completasse a frase: eu me sinto culpado quando... (a lista com as palavras encontra-se descrita no item 4 (Resultados)).

Através das sátiras, buscou-se a bivocalização do texto e da vivência por meio da duplicidade de sentidos, como do humor, das emoções, do sofrimento, dos choques e das experiências em comum dos universitários, possibilitando o compartilhar dessas experiências.

O excedente de visão (Pan, 2003) das temáticas levantadas - o se afastar-se temporariamente das questões do cotidiano que geram angústia e sofrimento - possibilitou a busca por soluções em conjunto com o grupo. A proposta de dar voz aos sentidos de culpa produzidos nos estudantes, a partir da experiência acadêmica, possibilitou o resgate das histórias e experiências pessoais de cada participante, promovendo o presentificar-se. Além disso, as emoções dos estudantes, ao se tratar de uma temática que lhes produzia muita angústia, puderam circular de forma a contribuir com o ressignificar das experiências vividas.

As emoções, conforme proposto por Sawaia (2001) podem ser consideradas ferramentas de ação que levam a transformação, pois entende-se que as mesmas não são motivo de vergonha, ao contrário, as emoções devem ser valorizadas como fenômenos sociais e históricos, sendo preciso conhecer as motivações dos sujeitos. As emoções fortalecem o sentimento de pertencimento a um grupo, contribuindo também para a solidariedade entre os pares.

Ao longo do segundo semestre, realizou-se ainda no dia 13 de novembro, uma Roda de Conversa (R4) para o fechamento do ano letivo. Nesse encontro participaram seis estudantes. Propôs-se compartilhar as experiências mais marcantes do ano, discutir as expectativas para o ano seguinte e refletir sobre formas de contribuir com os novos (futuros) integrantes (calouros) do curso de Psicologia. Além de dialogar sobre os efeitos de sentido produzidos nos estudantes a partir dos encontros realizados.

Em seguida, as frases e desenhos compartilhados pelos estudantes no primeiro encontro, o qual foi realizado no início do ano, foram resgatados e relidos para que os estudantes pudessem lembrar e refletir sobre suas expectativas e impressões iniciais. Discutiu-se a experiência de transição dos calouros à universidade, bem como os sentidos de ser um estudante de psicologia na UFPR. Os estudantes finalizaram a Roda enunciando palavras que mostrassem seus sentimentos referentes ao primeiro ano na universidade.

A fim de fechar o ano com humor, realizou-se um encontro final em forma de Oficina Criativa (O2), realizada no dia 17 de novembro de 2017. Nesse encontro participaram duas estudantes. Uma delas encontrava-se com muita urgência para compartilhar suas angústias e sentimentos, pois encontrava-se muito aflita. Após acolhimento dessa participante, propôs-se a realização de uma criação artística e humorística que mostrasse o cotidiano de um estudante da UFPR. A Oficina resultou-se na produção de um cartaz narrativo e humorístico realizado a partir de colagens, nominado: Sátiras de um universitário. Essa produção será analisada no item 4.6 (Resultados).

3.4 Registro e análise dos dados

“A veracidade é o dever do pensamento, e a tarefa do pesquisador é obrigar-se a persegui-la, mesmo sabendo da impossibilidade de alcançá-la em sua plenitude.” (Jobim e Souza & Albuquerque, p. 121).

O registro dos dados foi realizado por meio de diários de campo e gravação de áudios, assim como por meio de produções realizadas pelos participantes dessa pesquisa. Os áudios foram transcritos, mediante prévia autorização dos participantes. Todos materiais produzidos pelos estudantes durante os encontros encontram-se registrados no banco de dados da pesquisa. Conforme acima exposto, uma estagiária se responsabilizou pelo registro dos diários de campo durante cada encontro. Os dados produzidos foram compostos por:

1. Desenhos individuais
2. Listas de palavras que descrevessem os sentimentos dos estudantes
3. Narrativas coletivas
4. Cartaz temático
5. Transcrição dos encontros
6. Diários de campo

Todos os materiais utilizados para a análise se deram mediante produções ao longo do ano de 2017, em conjunto com os calouros do curso de Psicologia. Os materiais produzidos nos respectivos encontros foram analisados qualitativamente por meio da análise dialógica do discurso, fundamentada nos conceitos bakhtinianos de linguagem, os quais compreendem a concepção de vozes e de enunciado enquanto históricos e sociais, possibilitando uma leitura crítica destes (Pan, 2003; Brait, 2006; Jobim e Souza & Albuquerque, 2012; Amorim, 2002; Amorim, 2012).

Jobim e Souza e Albuquerque (2012) apontam que a filosofia de linguagem de Bakhtin coloca um desafio para pesquisador das ciências humanas, sendo que este efetue “a caracterização do que é conhecer um objeto, e o que é conhecer um indivíduo, outro ser cognoscente” (p. 110). Essa distinção se coloca como fundamental, a fim de que o pesquisador diferencie cada elemento, objeto e sujeito em suas especificidades e nos seus dados limites. Tratando-se da pesquisa em ciências humanas, as autoras afirmam que a duplicidade de ser

sujeito, mas ao mesmo tempo ser objeto de conhecimento, exige uma problemática específica e própria de um campo específico de exploração, sendo o critério para esse tipo de conhecimento a preocupação com “densidade e a profundidade do que é revelado a partir do encontro do pesquisador e seu outro” (p. 110). O pesquisador em ciências humanas transita no terreno “das descobertas, das tomadas de conhecimento, das comunicações” (p. 110) e da produção de diversos sentidos entre o eu e o outro.

Cada sujeito ocupa um lugar único e histórico, conforme explicam Jobim e Souza e Albuquerque (2012), e deste lugar cada sujeito revela o seu modo de ver e compreender o outro e o mundo. O sujeito fala de um lugar social, com base em valores construídos socialmente e historicamente, assumindo formas de dizer e compreender o mundo diante de outros enunciados, numa relação dialógica. Com isso, conhecer - tanto, o outro, na sua dimensão dialógica e alteritária, como também o outro em forma de ideias e valores revelados em textos escritos) - implica aceitar a desconstrução das próprias certezas, e sempre que possível, problematizar explicações as quais não comportam réplicas, além das transformações inevitáveis implicados no encontro com o outro.

Jobim e Souza e Albuquerque (2012) explicam que, a partir da epistemologia das ciências humanas de Bakhtin não se pode pensar que o conhecimento que se pode ter do mundo natural e o conhecimento que se pode ter de si é o mesmo. Esse conhecimento acerca do homem, de suas criações e de sua vida é diferente, pois um sujeito não pode tornar-se mudo (é sempre um outro ser cognoscente), portanto o conhecimento que é possível se ter do homem é dialógico.

Os conceitos de dialogismo e alteridade permitem uma reflexão a respeito do pesquisador e seu outro no contexto de pesquisa. E, tais conceitos não podem ser pensados de forma isolada. Ao se tratar da alteridade, supera-se a ideia de uma consciência da existência de um outro ou do outro como sendo diferente. Vai muito além disso, engloba questões como o “estranhamento e o pertencimento” (Jobim e Souza & Albuquerque, 2012, p. 111), pois o outro trata-se de um lugar da busca de sentido onde “a visibilidade do sujeito em relação ao seu lugar espacial e temporal no mundo se revela, para ele, pelo olhar e pelo discurso do outro.” p. 113). A construção da sua própria consciência se dá a partir do modo como compartilha-se seu olhar com o olhar do outro, criando, dessa forma, uma linguagem que possibilita decifrar-se “mutuamente a consciência de si e do outro no contexto das relações sociais, históricas e culturais” (p. 113).

Jobim e Souza & Albuquerque, (2012) explicam que é necessário levar-se em conta que o ato de pesquisar é um acontecimento único e excepcional, portanto também precisa ser

compreendido com base em uma dimensão singular. É necessário que o pesquisador rompa com a ideia de neutralidade na produção do conhecimento em ciências humanas. O pesquisador deixa-se afetar pelas circunstâncias, pelo contexto e pelas relações decorrentes das circunstâncias de sua pesquisa. O pesquisador, uma vez compreendendo que tal fato é inevitável, direciona sua atenção para além da preocupação em controlar suas influências e atitudes em campo, ao contrário, o pesquisador interpela, reflete e analisa a respeito da especificidade do conhecimento, este produzido de forma compartilhada, na tensão entre o eu e o outro (p. 112).

Valendo-se dessa perspectiva, dá-se a ênfase ao lugar ocupado pelo olhar e pela palavra na constituição do sentido que confere-se à experiência de estar no mundo. Esses sentidos são atravessados por valores que fazem parte da cultura de cada época. Por meio da problematização e da compreensão que cada sujeito tem de si com base na palavra do outro, nas relações com o outro. Para Jobim e Souza e Albuquerque (2012), pesquisar em ciências humanas, implica compreender que os temas que se investiga ocorrem a partir de uma cena dialógica que se estabelece entre o pesquisador, os sujeitos participantes e, entre confrontos de ideias e negociações de sentido possíveis entre estes. Implica também admitir a impossibilidade de uma compreensão isenta de um julgamento de valor, pois o modo de compreender não se separa do modo de avaliar do pesquisador, “ambos, compreensão e avaliação, se constituem como momentos simultâneos de um ato integral único” (p. 114). Portanto, outro desafio colocado para o pesquisador é que por meio de sua experiência única e irrepetível do encontro com o seu outro, a possibilidade de rever e revisitar suas compreensões previamente concebidas sejam contempladas, ao se propor produzir textos que revelem pensamentos, compreensões, sentidos e significados, assumindo um papel de sujeito discursivo implicado numa relação alteritária.

Nessa relação dialógica de encontro com um outro, nesse contexto de produção de conhecimento acerca de uma dada realidade envolvendo seres humanos, o pesquisador é visto como alguém que se posiciona diante dos diversos contextos de produção e de negociação de sentido, e sobre os modos de perceber e significar os acontecimentos vividos. Exige-se também posicionamentos e respostas do pesquisador nesse contexto vivo de encontro com um outro. O pesquisador portanto, posiciona-se axiologicamente, a partir do lugar de pesquisador, trazendo suas perspectivas e diversos valores acerca das experiências compartilhadas pelos participantes da pesquisa. Concebe-se o pesquisador, assim como cada sujeito, como sendo respondente e responsável por seus enunciados, exigindo-se um caráter ético de cada ato enunciativo.

Destaca-se ainda que a pesquisa não se esgota nesse primeiro momento de encontro entre o pesquisador e seu outro, nessa experiência viva no campo da pesquisa. É necessário ainda que se dê forma e conteúdo aos acontecimentos vividos e é nesse momento que entra em cena o texto escrito. Conforme Jobim e Souza e Albuquerque (2012): “A escrita do pesquisador consolida a criação de conceitos cuja pretensão é criar zonas provisoriamente estáveis de pensamento sobre uma dada realidade” (p. 116). Dá-se então o encontro do pesquisador com seu texto, sendo esse o segundo momento constitutivo da pesquisa. Destaca-se que em cada um desses momentos – encontro com o seu outro e o encontro com seu texto - onde se deu a produção de conhecimentos num contexto de ciências humanas, o compromisso ético é de construção de um sólido entendimento humano da experiência vivida” (p. 116). É necessário refletir e destacar a responsabilidade centrada no pesquisador, tanto no acontecimento único do encontro com seu outro, como no ato da consolidação da escrita de seu texto. Esses dois momentos requerem um compromisso ético e responsável daquilo que pensa, pois representa “a assinatura de seu ato de pensar” (p. 117). Portanto, o espaço da pesquisa constitui-se um lugar para a produção do conhecimento responsivo e ético, no sentido bakhtiniano.

[...] o ato responsável do pesquisador instaura um plano unitário e singular que se abre em duas direções: na construção de seu sentido ou conteúdo e na construção do seu próprio Ser como evento único. Na singularidade do seu ato de pensar se unificam o mundo da cultura e o mundo da vida, sendo, assim, a responsabilidade desse ato de pensamento, a única via pela qual a perniciosa divisão entre a cultura e a vida poderia ser superada. (Jobim e Souza e Albuquerque, 2012, p. 117).

Como já citado, o pesquisador tem como dever seu compromisso com a “densidade e profundidade do que é possível ser revelado com a pesquisa” (Jobim e Souza e Albuquerque, 2012, p. 117). A cumplicidade dos participantes na sua forma de coautoria, possibilita a incessante busca de sentidos para a condição humana.

A partir do conceito de pesquisa acima exposto, propõe-se, então, por meio da análise a seguir, observar e analisar dialogicamente “situações discursivas” (Amorim, 2012, p. 21), bem como as experiências individuais e coletivas dos participantes, na tentativa de ir além do vivido, mas problematizar as práticas cotidianas que também incluem a palavra escrita, as quais funcionam em tensão e em conjunto com os múltiplos sentidos que tecem cada palavra ressoada, influenciada fortemente pela história e cultura contemporânea acerca dos efeitos de sentido da experiência do estudante em transição à vida na universidade.

Para isso, estabeleceu-se para a análise deste trabalho a divisão do mesmo em três partes. Na primeira parte realizou-se uma análise da Roda de acolhimento ocorrida na semana dos calouros com o grupo maior. Na segunda parte, selecionou-se partes das narrativas de alguns dos estudantes, os quais participaram das pequenas Rodas de Conversa, pois compreendeu-se que, por meio dos enredos particulares desses estudantes, pôde-se representar as vozes e experiências acadêmicas do grupo maior. Por meio da leitura analítica dos discursos, buscou-se identificar quais são as vozes que se deixaram ouvir e em quais lugares foi possível ouvi-las, como também quais foram as vozes silenciadas. Ainda, buscou-se retratar as relações de luta, convergência, divergência e contradição nos enunciados. Pois, por meio dos discursos, posicionamentos semântico-axiológicos que se colocam ética e esteticamente na linguagem pelo sujeito na enunciação são revelados.

Essa análise, portanto, se teceu com base nos discursos dos sujeitos envolvidos – estudantes e pesquisadores - ou seja, o conhecimento foi produzido no ato mesmo da pesquisa, ao longo dos encontros e diálogos. Ao compartilhar, debater e dialogar sobre as questões e práticas sociais levantadas pelos participantes, exigiram-se novos olhares e posicionamentos dos participantes, assim como dos pesquisadores, em razão do contexto específico.

A proposta desta pesquisa buscou contribuir com um conhecimento que fizesse sentido para a vida dos participantes, e, uma vez conhecendo a realidade concreta dos mesmos, o pesquisador assumiu um compromisso ativo, responsivo e responsável em relação às práticas discursivas e produção de conhecimento sobre os sujeitos envolvidos. Com base nos eventos concretos partilhados, buscou-se novos olhares, sentidos e transformações por meio da palavra.

4. Resultados

“A palavra é capaz de registrar as fases transitórias mais íntimas, mais efêmeras das mudanças sociais” (Bakhtin/Volochínov, 2014, p. 42).

Bakhtin/Volochínov (2014) consideram que a palavra é penetrada em todas as relações entre indivíduos, sejam elas nas relações de colaboração, nos encontros e desencontros do cotidiano, nas tensões, nas relações políticas, como nas lutas de bases ideológicas. As palavras são “tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas relações sociais (p. 42). Para o círculo de Bakhtin, há sempre uma dimensão avaliativa no termo

ideológico e “expressa sempre um posicionamento social valorativo” (p.47). Portanto, qualquer enunciado é sempre ideológico bem como expressa, sempre em uma posição avaliativa, não havendo enunciado neutro. Desse modo, a palavra será sempre o indicador das transformações sociais, mesmo daquelas que estão por vir, as quais ainda não tomaram forma.

Portanto, por meio da perspectiva bakhtiniana, a qual atribui condição primordial à comunicação como forma prima do ser, postula a palavra como necessária para toda relação e transformação. Partindo-se dessa concepção, conforme já exposto, o papel do pesquisador durante as Rodas de Conversa foi de mediar uma comunicação ativa e responsiva, ou seja, possibilitar que a palavra fosse ampliada, escutada e circulada por todos participantes dos respectivos encontros. Desse modo, facilitou-se uma posição e olhar exotópico do outro ali presente para que cada membro pudesse compartilhar suas narrativas e experiências, possibilitando construções e desconstruções de sentidos, novos olhares e novas transformações.

Amorim (2002) destaca que para Bakhtin, um acontecimento constitui-se ponto chave no pensamento bakhtiniano, pois é o coração da produção de sentido no encontro entre indivíduos, ou seja, uma relação social. A entrada no ensino superior público e seus efeitos subjetivos nos estudantes é o acontecimento em destaque desse encontro com os participantes dessa pesquisa, uma vez que o ingresso em uma instituição pública no Brasil constituiu-se historicamente como sendo para poucos - os ditos privilegiados - e a permanência, apenas para os ditos mais fortes, os que aguentam a pressão.

4.1 Diálogos sobre as expectativas universitárias

Conforme exposto no item 3.3 (Materiais e Métodos), a primeira Roda de Conversa teve como um dos objetivos o acolhimento dos estudantes, assim como apresentar-lhes o Projeto PermaneSendo, o qual, como já apontado, disponibiliza espaços para esse fim no contexto da UFPR. Em específico, buscou-se divulgar que esses espaços estão abertos para que os estudantes possam ser acolhidos conforme suas necessidades, dúvidas e anseios que surgirem ao longo do ano. Outro objetivo foi criar um espaço para que os novos integrantes pudessem falar e refletir sobre suas expectativas como novos universitários, sobre como imaginam ser a vida acadêmica, além de compartilhar seus sonhos, expectativas e questões diversas. Buscou-se também propiciar um espaço de troca de experiência entre alguns veteranos que também estavam presentes (organizadores da semana de recepção do calouro e estagiários), pois por meio do olhar e voz dos diversos sujeitos ali presentes, os participantes pudessem refletir e

compreender melhor suas expectativas e experiências de modo ampliado. Os estudantes se mostraram muito receptivos e dispostos a participar das atividades propostas.

Após a explicação inicial, circularam as vozes dos estudantes possibilitando que eles pudessem explorar e dialogar sobre as diferenças, assim como semelhanças percebidas dentro do futuro grupo. A partir das seis perguntas/frases seguintes, os estudantes puderam compartilhar um pouco de si:

1. Se eu fosse um lugar eu seria...
2. Se eu fosse um estilo de música eu seria...
3. Se eu fosse uma pessoa famosa eu seria...
4. Se eu fosse um livro eu seria...
5. Se eu fosse um psicólogo hoje eu seria...
6. Uma palavra que me representa...

Os estudantes ficaram livres para responderem apenas às perguntas com as quais sentissem confortáveis. Seguem abaixo tabela com as respostas das questões 5 e 6.

Tabela 2 - Pergunta 5 Se eu fosse um psicólogo hoje eu seria



Tabela 3 - Pergunta 6 - Uma palavra que me representa



Das respostas sobre o que os estudantes imaginam fazer como psicólogos, destaca-se a grande – e esperada - diversidade. Apesar dos participantes se mostrarem surpresos quando a pesquisadora perguntou se eles imaginavam que a psicologia pudesse ser mais de uma coisa. A maioria não imaginava tamanha variedade de atuação. Para aqueles que não conheciam a abrangência relacionada à atuação da Psicologia, poder ouvir dos interesses de seus colegas, contribuiu com a ampliação de seus conhecimentos a respeito da diversidade dentro desse campo, possibilitando uma possível maior abertura ao longo do trilhar de seus caminhos durante o curso.

A pergunta 6 oportunizou uma abertura para o compartilhar de si, contribuindo também para que os estudantes pudessem conhecer mais sobre seus futuros colegas, ampliando a visão exotópica e alteritária deles.

Pan (2003), inspirada na teoria crítica da cultura do filósofo Walter Benjamin, relaciona a modernidade com a sede pelo progresso (produtividade) e desenvolvimento, comprometendo e empobrecendo a experiência humana, e, além disso, provocando à uma alienação e

empobrecimento da linguagem e da cultura, levando também o homem a uma incapacidade de fazer história. A referida autora aponta para a importância “do resgate da narrativa como meio de restituir ao homem a experiência e a linguagem” (p. 46), devolvendo-lhe seu compromisso (humano) histórico e cultural. Além de possibilitar o ressignificar do cotidiano, tornando-o mais compreensível.

Sustentado na visão acima citada, buscou-se, por meio da proposta das criações coletivas e individuais, resgatar o narrar-se e o presentificar-se dos estudantes por meio da criação de um desenho acompanhado de uma narrativa que pudesse expressar as expectativas dos estudantes sobre a vida na universidade. Propôs-se a seguinte pergunta: O que é a vida na universidade?

Após a criação individual, deu-se a voz para que os estudantes compartilhassem o que pensam e esperam da vida na universidade com o grupo. Pan (2003) aponta para elementos teóricos importantes acerca do processo de escrita e da leitura (de forma criativa), como a intersubjetividade e a interdiscursividade, esses inseridos na dimensão das práticas sociais, pois produzem efeitos sobre identidades individuais e também coletivas, e não apenas numa dimensão individual (p. 46). A experiência de criar e compartilhar as produções dos estudantes foi muito significativa, além do processo viabilizar e possibilitar a exploração da dimensão subjetiva das expectativas de cada participante.

Os desenhos dos estudantes mostraram uma abertura para as diferenças humanas, e, especialmente, para as diferenças que encontrariam na universidade, assim como a abertura para as diversas ideias que circulam durante o percurso universitário. Os estudantes disseram esperar empatia diante de suas próprias diferenças. Diversos desenhos retrataram a união, a amizade e a cooperação que gostariam de encontrar. A recepção que receberam dos seus veteranos durante a primeira semana gerou grande impacto positivo nos estudantes, de forma que os desenhos também mostraram a expectativa de seguirem recebendo tamanho acolhimento ao longo do curso. Outras expectativas retratadas foram o desejo de aderir aos diversos movimentos existentes na universidade, além da expectativa de sair da universidade descobrindo o sentido da vida. Os estudantes mostram também, pelos seus desenhos, suas preocupações, assim como suas grandes expectativas de aprendizado e de formação profissional e pessoal. Desenharam relógios para demonstrar a relação com tempo que passarão na universidade e em seus quartos estudando. Retrataram de forma humorística, muito café para aguentarem acordados enquanto estudam. Desenharam pilhas e pilhas de livros para demonstrar as muitas leituras que farão. Pode-se considerar que as expectativas iniciais trazidas pelos estudantes não se encontram tão longe da realidade. No entanto, apesar de se mostrarem

preparados para muito trabalho e estudo, a realidade encontrada pelos estudantes (discutido adiante) mostrou-se ser muito além do esperado. Além disso, nos encontros finais, os estudantes relataram o choque de perceber (e saber de seus veteranos) que as coisas só iriam “piorar” (R5; O2) em relação às dificuldades acadêmicas concernentes ao relacionamento com seus colegas, professores e instituição. Relataram estarem preocupados de não conseguirem dar conta no ano seguinte. Eles se mostraram exaustos, sobrecarregados e assustados com a realidade que encontraram.

A seguir, encontram-se as palavras enunciadas pelos estudantes acerca das expectativas da vida na universidade.

Tabela 4 - Roda de Conversa 1 – expectativas da vida universitária



Diversos estudos (Castro & Almeida, 2016; Tinto, 2017; Coulon, 2017;) apesar de suas visões epistemológicas divergentes, apontam para as expectativas pouco realistas dos estudantes e de seus familiares quanto à universidade. Alguns estudos consideram o estudante o principal responsável pelo seu sucesso acadêmico, colocando sobre eles a responsabilidade de desenvolver competências, autonomia, adquirir conhecimentos técnicos-científicos, desenvolver perspectivas profissionais, criar relacionamentos interpessoais, ter uma bagagem cultural suficientemente boa para se adaptar à cultura do ensino superior, incorporar a rotina universitária e aprender a ser um estudante universitário, entre outras.

Por outro lado, pergunta-se como a instituição também pode contribuir com o acolhimento desses estudantes, e, como ela pode desenvolver um olhar mais crítico acerca dos efeitos subjetivos que seu modo de operar produz nos estudantes? Como a instituição pode construir juntamente com os estudantes estratégias para que eles se tornem protagonistas de suas trajetórias acadêmicas com autonomia e voz ativa, especialmente no que se refere às políticas e aos programas criados para os próprios estudantes?

Buscando explorar os sentidos e diminuir possíveis frustrações acerca da convivência e relação, tanto com o grupo, como com a universidade, propôs-se que os estudantes falassem duas palavras finais, uma para explicar o que esperam do grupo (dos calouros) e a outra para dizerem como podem contribuir com o grupo (exercendo a solidariedade entre pares). Propôs-se a reflexão de que por meio do grupo, ou seja, através do apoio coletivo entre pares, os estudantes pudessem se fortalecer e buscar, juntos, soluções para os diversos desafios e questões que surgissem.

As palavras escolhidas demonstram a expectativa de muita amizade e companheirismo durante o curso. Os estudantes se colocaram à disposição para contribuir com empatia, respeito e diálogo. Novamente, os estudantes se colocaram à disposição para ajudar uns aos outros, como também disseram esperar receber apoio e cooperação de seus pares. Seguem palavras dos estudantes:

Tabela 5 - O que esperam do grupo

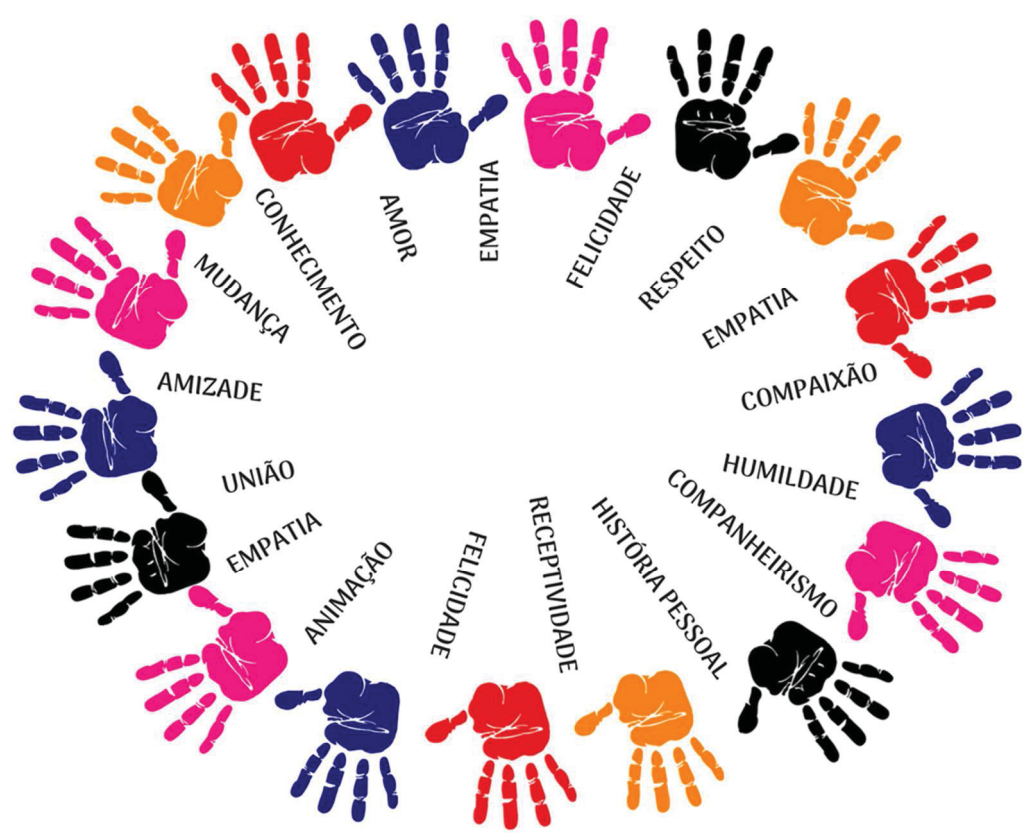


Tabela 6 – Como podem contribuir com o grupo



Os estudantes se encontram, no início do semestre, animados, receptivos e ansiosos para aprenderem, para se relacionarem, para criarem novas amizades e parcerias, como também se mostram abertos para o diálogo. Todavia, como já sinalizado (e será discutido no decorrer dos resultados), ao chegarem no final do primeiro ano, os estudantes compartilharam o sentimento de preocupação, falta de preparo e apoio para lidarem com os desafios da transição à universidade.

Conforme já discutido no segundo capítulo, os diversos estudos acerca da transição ao ensino superior mostram que o primeiro ano na universidade se coloca como um dos mais desafiadores para os estudantes, por diversas razões, e, conforme compartilham os estudantes da presente pesquisa, tal constatação se confirma levando ao entendimento de que políticas de apoio são imprescindíveis para que os estudantes consigam passar por uma transição com maior qualidade, ao vivenciarem os diversos desafios inerentes a essa etapa de mudança do ensino médio para o ensino superior.

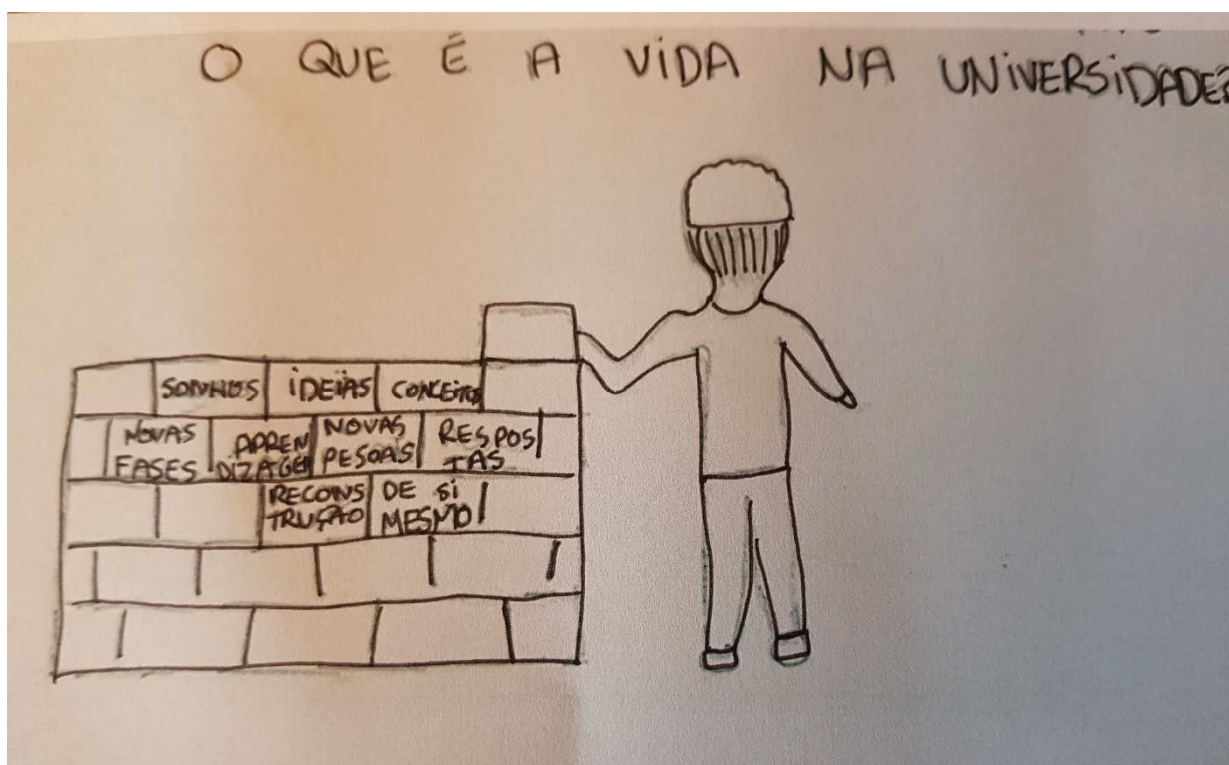
4.2 Uma imagem vale mais que mil palavras

O conceito bakhtiniano de signo aplica-se à palavra, mas também a todas as outras formas de produção semiótica (verbais e não verbais). A linguagem visual utilizada a seguir, compõe-se por desenhos produzidos pelos estudantes. Jobim e Souza (2002) aponta que as representações visuais encontram-se por toda parte na cultura da época atual (produzindo efeitos tanto positivos como negativos). A imagem visual provoca uma atitude interpretativa para aqueles que o percebem, portanto é possível observar a dimensão polifônica da cultura da imagem e com isso dialogar e debater a questão da alteridade, ou seja, o sentido que uma imagem produz na relação com o outro, podendo assim possibilitar novos olhares, soluções e ressignificações para diversas temáticas. No caso do presente trabalho, os desenhos criados pelos estudantes possibilitaram explorar e debater as expectativas trazidas acerca da vida acadêmica, além dos discursos de identidade estudantil dominantes no contexto universitário e seus efeitos subjetivo nos mesmos.

Por meio dos desenhos produzidos pelos estudantes, pôde-se conhecer e fazer ouvir as “vozes que habitam” (Jobim & Souza, 2002, p.5) os desenhos, e, além disso conhecer os diversos sentidos colocados na imagem/desenho por aqueles que “a habitam enquanto leitores e espectadores” (p. 5), além do apelo daquele que o produziu. Pôde-se conhecer diversas súplicas retratadas nos desenhos dos participantes nesse primeiro encontro, como o pedido de compreensão, de abertura, de empatia, de tolerância, de oportunidade, de conhecimento e aprendizagem. Jobim e Souza explica que uma imagem destinada e dirigida a alguém - a destinação (a universidade, nesse caso) - também lhe confere sentidos.

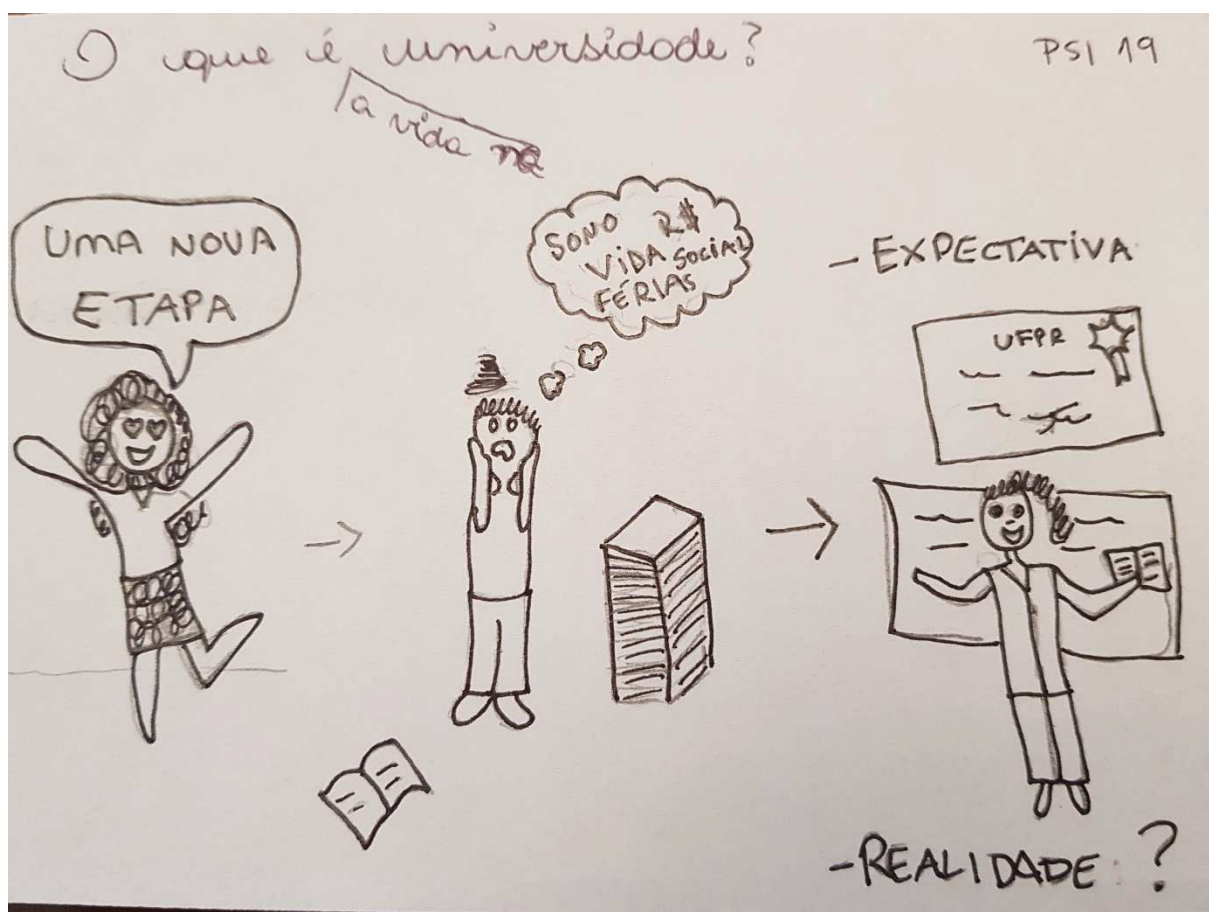
Muitos desenhos representaram a diversidade, as diferentes ideias e pessoas que encontrariam ao longo da experiência acadêmica. Por meio das criações, os estudantes disseram estar preparados para muito estudo, muita dedicação, muito trabalho, muito aprendizado, mas, além de tudo, para muitas novas relações, bem como amizades, diversão e união.

Figura 1 - Desenho 1 A expectativa de transformação pela experiência universitária



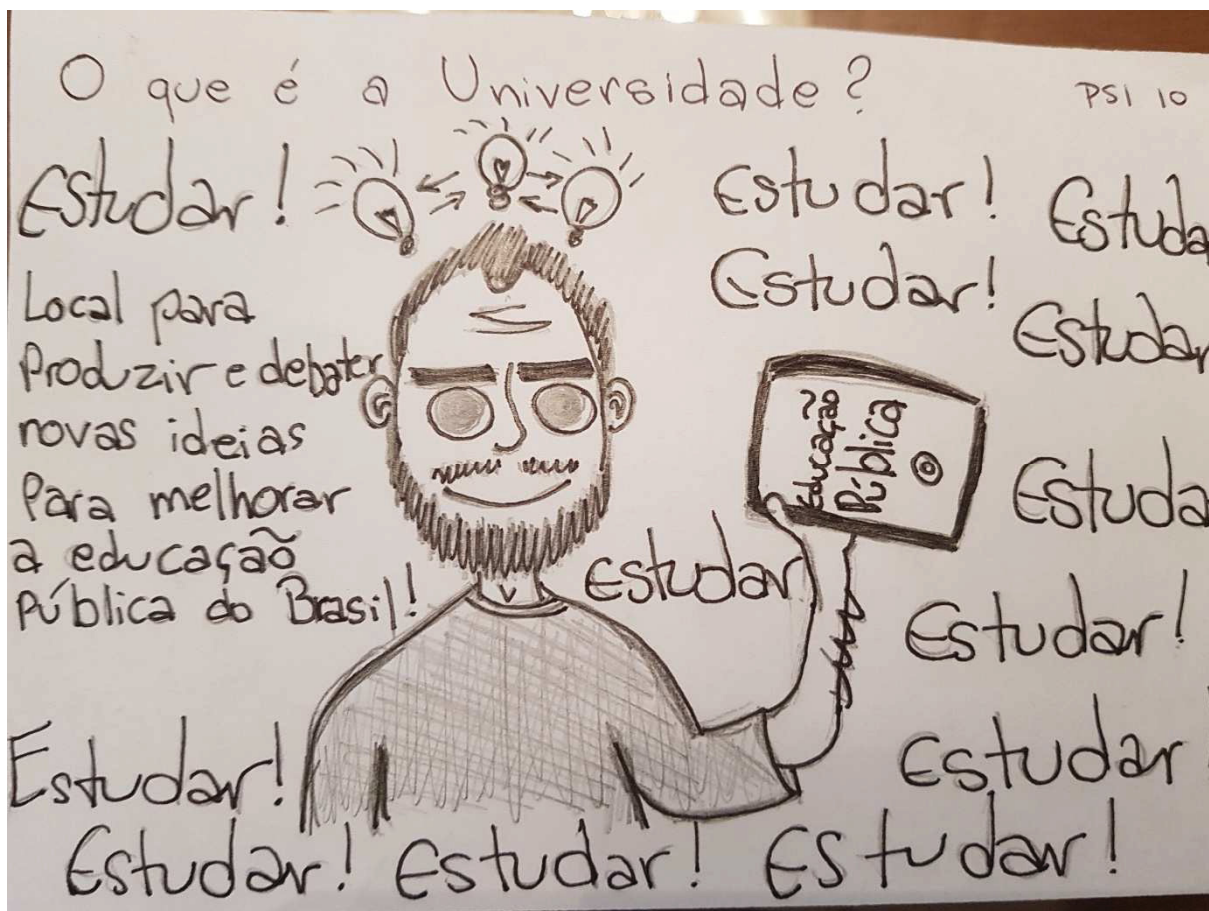
No desenho acima pode-se ver um estudante que chega à universidade cheio de expectativas - como é de se esperar - sobre sua nova trajetória. Esse estudante se mostra aberto para conhecer novas pessoas, novas ideias e espera aprender novos conceitos. Ele também espera uma transformação pessoal, portanto a universidade seria o lugar onde tais expectativas se concretizariam. Para esse estudante, cada tijolo representa a construção que ele fará e vai experimentar ao longo do tempo que estará na universidade.

Figura 2 - Desenho 2 Tensões em formação: é preciso abandonar tudo?



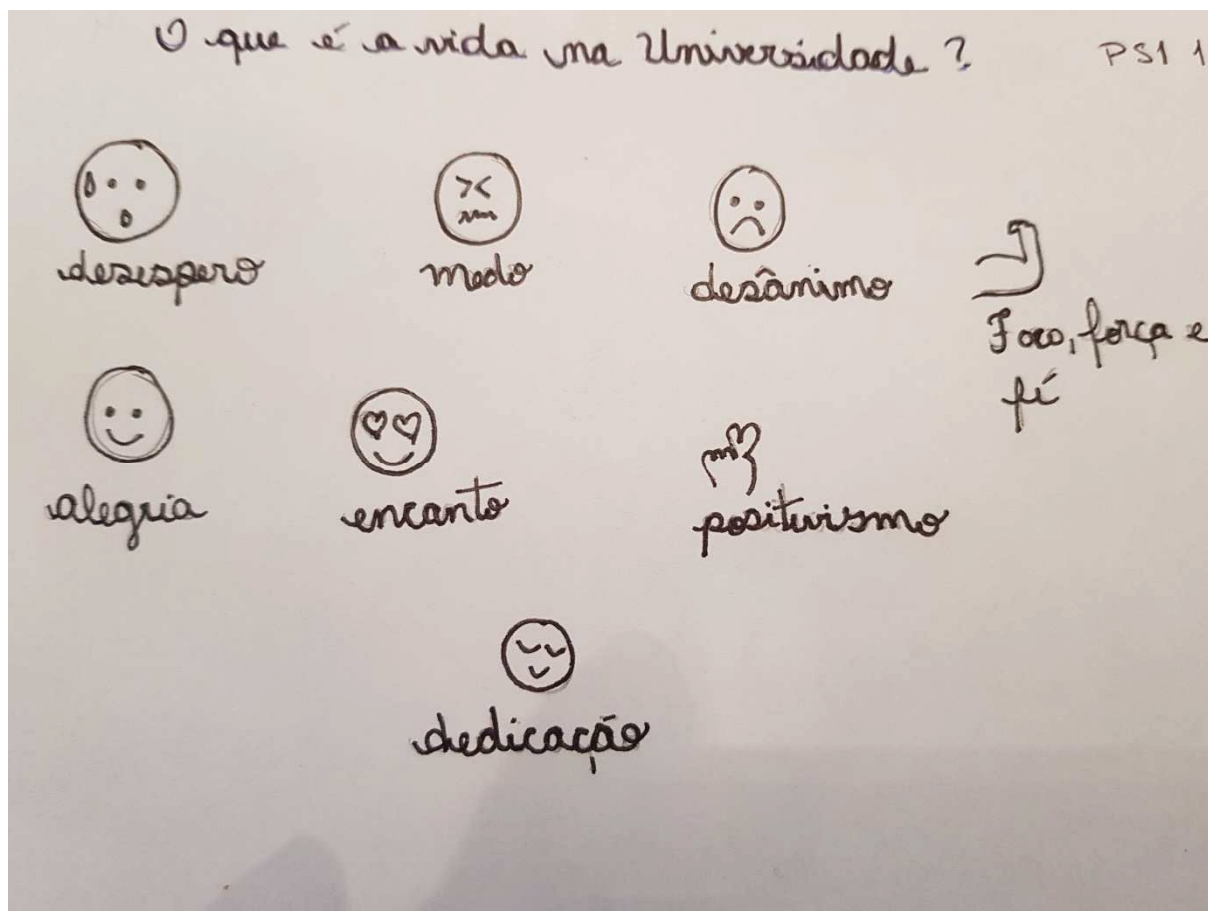
No segundo desenho, pode-se perceber uma estudante muito contente e cheia de expectativas sobre essa nova fase, a qual se inicia. Todavia, ela se pergunta se será preciso abrir mão de sua vida pessoal, de seus sonhos, de suas atividades de lazer, de suas férias e inclusive de sua saúde em troca dessa nova etapa que se inicia. Ela se mostra preocupada por precisar abandonar tudo de que gosta em troca de sua formação. Pode-se dizer que essa estudante traz expectativas longe da realidade? Pelo contrário. Retratam-se no desenho, questionamentos realistas e concretos.

Figura 3 - Desenho 3 Universidade como produtora de



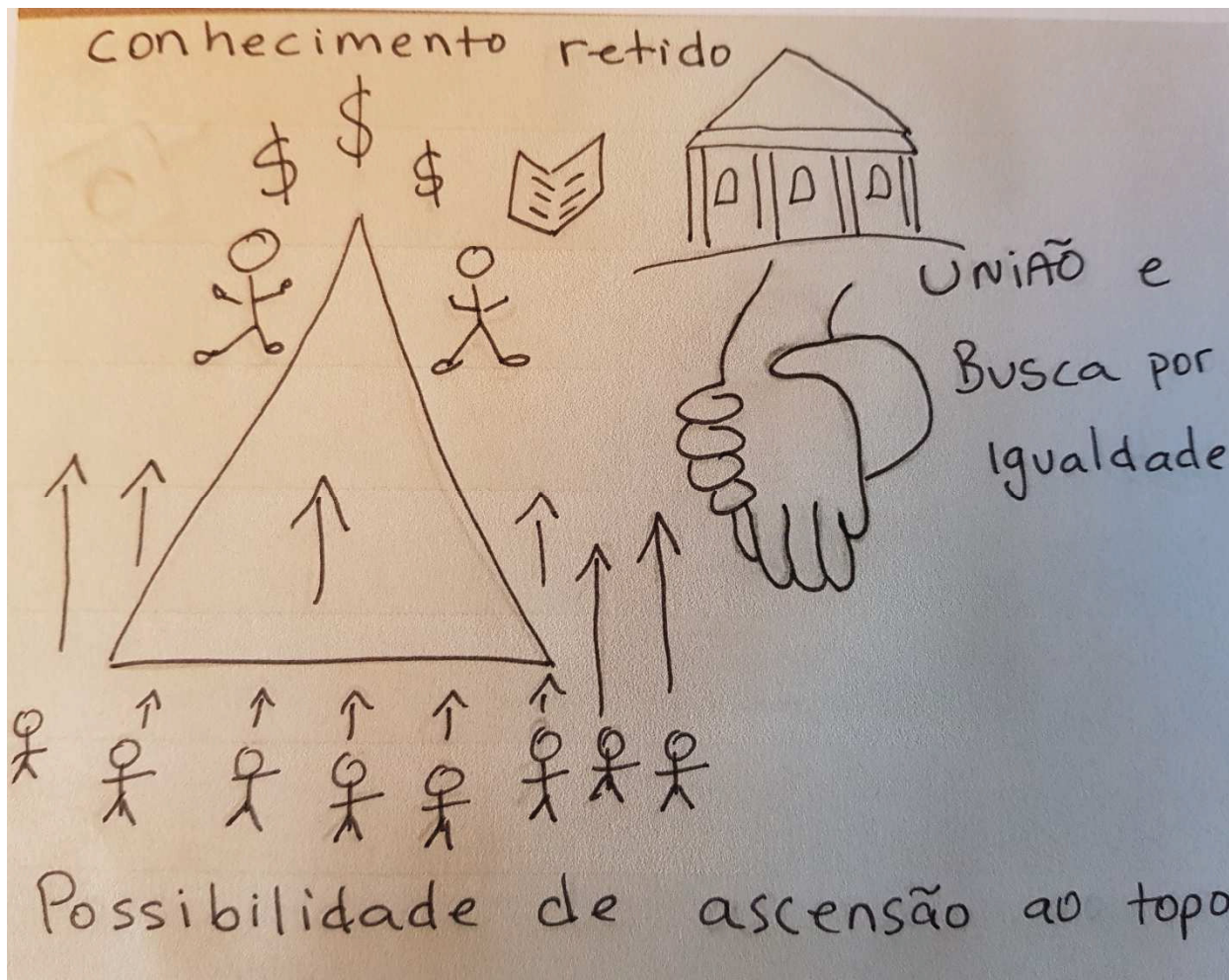
O estudante no desenho 3 espera que a universidade pública seja um lugar onde ele possa ter uma troca de experiências e de ideias. Para ele é o local onde são produzidos debates e novas políticas para melhorar a educação pública no Brasil. Ele também aponta que precisará estudar muito para conseguir atingir seus objetivos. A expectativa desse estudante quanto à universidade é de um local que busca melhorar as condições educacionais no país. O estudante se vê chegando à universidade cheio de ideais e ideias e espera poder contribuir com mudanças nas políticas educacionais.

Figura 4 - Desenho 4 A universidade como produtora de sentimentos e sentidos



O desenho 4 mostra que a universidade produzirá várias emoções e sentimentos, tanto positivos como negativos nos estudantes. Esse desenho mostra a multiplicidade de vozes em conflito a partir do ingresso no ensino superior. O desenho retrata os sentimentos contraditórios que o estudante sente, como a insegurança, mas também a realização por ter ingressado no ensino superior. Os sentimentos contraditórios que sente não deixam de ser algo esperado, pois o jovem se vê ingressando num novo mundo desconhecido. Ele sabe que sentirá desânimo diversas vezes, mas acredita que precisará ter foco, dedicação, positivismo e fé para superar. Pode-se perceber a arena de vozes presentes no que diz respeito às expectativas que o estudante traz para a universidade.

Figura 5 - Desenho 5 Chegando ao topo



O desenho das mãos dadas retrata a expectativa de união e da “busca por igualdade” (R1). O estudante explica que a universidade é composta por um ambiente “bem diverso, com pessoas diferentes”, realidades diferentes e condições econômicas diferentes” (R1) e explica que algumas pessoas acabam tendo condições melhores que outras. O desenho também mostra uma pirâmide que simboliza, para o estudante, a diferença de classes. Ao lado da pirâmide encontram-se flechas apontadas para cima, bem como o desenho de uma universidade. Essas flechas mostram a possibilidade, assim como a expectativa desse jovem de “ascensão de pessoas de classes mais baixas de chegar ao topo” (R1), tanto em relação às possibilidades financeiras, como também em relação ao conhecimento, que segundo o estudante, estava “retido nas mãos de poucas pessoas e agora começa a ser mais democrática” (R1). O estudante enuncia o conflito e a tensão presentes no discurso da busca pela igualdade e da inclusão. Ao mesmo tempo que aponta a união e a busca por igualdade, refrata o desejo de ascensão, a partir das vozes sociais que dizem que o topo é para poucos.

Destacam-se a partir dos desenhos e narrativas dos estudantes as saturações ideológicas carregadas em suas produções – hierarquias históricas, relações de poder, organizações/valorações de saberes, e discursos de identidade que os estudantes trazem e buscam atender ao ingressar nesse novo universo. É nessa relação de embate entre as diversas vozes sociais que se produzem modos de subjetivação nos estudantes. Os discursos sociais funcionam como modos de produção de subjetividade. Pan (2003) aponta para “as múltiplas significações que transitam nas palavras” (p. 92), estas presentes nas relações sociais e históricas, portanto, veiculadas desde o início da trajetória escolar dos estudantes, e carregadas na construção de ideias e expectativas que os estudantes têm de si mesmos e da universidade, assim como suas possibilidades.

Ao propor um lugar para o diálogo sobre o que imaginam ser a vida na universidade, quais as expectativas que trazem para esse novo universo, o que compreendem ser um estudante universitário, novos olhares, novas significações e novas subjetividades podem ser construídas. Ao compartilhar, dialogar e refletir sobre suas expectativas, novas significações acerca do cotidiano acadêmico e as práticas educativas decorrentes são possibilitadas.

4.3 “O recreio não sai de mim!” (R2)

Apesar das pequenas Rodas de Conversa contarem com um número reduzido de participantes, em comparação com a primeira Roda realizada na semana do calouro, os estudantes presentes mostraram grande urgência para falarem e compartilharem suas experiências e angústias. Alguns efeitos de sentidos produzidos a partir do discurso acerca do dito bom estudante se produzem antes mesmo do ingresso na universidade pública, ainda durante o ensino médio.

Ao final de um longo dia de estudos, reunidos nos porões da UFPR – oficialmente conhecido como CEAPPE - esses jovens, se dispuseram a revisitar suas trajetórias estudantis pré-universitárias, assim como compartilhar suas experiências, seus sentimentos, e impressões sobre a vida na universidade. Os estudantes relembrou suas histórias passadas e compararam suas experiências acadêmicas atuais buscando compreender o que mudou (ou não) agora que se encontram na universidade. O narrar, dialogar e debater sobre suas experiências e dificuldades são possibilidades que se colocam por meio da linguagem, (assim como nesse espaço dialógico) conforme explica Pan (2003), “é na linguagem que se encontram as

possibilidades de transformação [...] Nesta, o passado, o presente e o futuro se interpenetram e se transformam [...]” (p. 153).

Gabriela, uma jovem de 19 anos vinda de uma região metropolitana de Curitiba, considera que sempre carregou o peso de ter de tirar as melhores notas ao longo de sua trajetória escolar, pois seus pais não tinham condições financeiras para pagar uma escola considerada boa. Portanto, ela tinha que dar conta de ser uma das melhores na sua turma para sustentar a bolsa que recebia nos colégios particulares onde estudou. Além disso, sempre foi muito cobrada pelos seus pais e queria “provar” (R2) que conseguiria dar conta de tudo. Gabriela cursa psicologia, mesmo contra a vontade de seu pai, o qual desejou que ela fosse advogada.

Irene, estudou no Colégio Militar do Paraná e considera que sempre “andou na linha” para atender as regras e cobranças do colégio. Relata não compreender porque não consegue mais ser “tão disciplinada” (R2) agora que está na universidade, como era no colégio. Para ela, seu prévio treinamento militar educacional deveria ter lhe ajudado a ser uma estudante melhor.

Já Mateus, um jovem que se considera muito esforçado, acredita que teve o privilégio de poder “apenas estudar” (R2) a fim de conquistar o sonho de ser um estudante do ensino superior público. Ele considera que o ensino médio o ensinou a criar formas eficientes para “reter o conhecimento que aprendeu” (R2), por meio de mapas mentais, técnica que segue utilizando na universidade para conseguir aprender melhor. Todavia, Mateus compartilha que pelo excesso de estudos realizados ao longo do cursinho, ele “deu uma relaxada” (R2) e acredita que isso acabou prejudicando-o na universidade.

Os estudantes compartilham que para eles, o peso de ter de passar no vestibular público – de preferência de primeira – era grande! Eles contam que o estudante que não passa direto no vestibular sente vergonha e culpa, pois “é considerado (e se considera) burro e preguiçoso” (R2), ainda mais não passando num curso considerado “de elite” (R2), como no caso de medicina ou direito. Os participantes relatam que passavam horas e horas estudando tanto nos cursinhos presenciais, como em suas residências após os cursinhos. Muitas vezes acordavam no dia seguinte sem terem tomado banho ou até mesmo se alimentado. Passaram incontáveis madrugadas e finais de semana estudando, consideravam não ter tido vida social. Para eles, o sonho compartilhado de chegar lá, alcançar o “topo da pirâmide” (R1), seria passar de primeira numa universidade pública, nesse caso, a UFPR, por isso eles abriram mão de tudo – de suas vidas pessoais e sociais. Todavia, os estudantes não esperavam ter de continuar a abrir mão de tudo uma vez dentro da universidade, e isso os assustou. Irene e Mateus compartilham suas experiências do ensino médio onde abriam mão de tudo na busca por atingir o sonho de ingressar no ensino superior público.

(R2) Irene: (...) tinha semanas que chegava na sexta, eu juro, eu chegava do cursinho, eu dormia de uniforme porque eu não aguentava tomar banho, jantar, nossa... eu estudava de manhã, trabalhava a tarde e fazia cursinho a noite, então assim, eu não parava de pensar um minuto do dia, e quando acabou, deu um “bug” assim sabe?

Por ter vivido a mesma realidade, Mateus se solidariza com Irene e compartilha sua experiência semelhante. Expressa também sua decepção por sentir que ninguém se importou com ele ao longo do processo. Seu enunciado denuncia a busca por resultados e o discurso dominante de produtividade presente na universidade.

(R2) Mateus: Eu já cansei de dormir de uniforme! [...]. Cuidar de você? Na verdade é o que você menos cuida né. [...] o vestibular eles querem saber o resultado final, não querem saber o processo. Se você passou, ok, mas ninguém quer saber que horas você foi dormir, se você teve uma vida é... saudável naquele período, se você conseguiu dormir, sem contar o teu emocional, ninguém quer saber nada!

Ravasco, Maia e Mancebo (2010), apontam para fase de transição extremamente complexa e muitas vezes dolorosa que os jovens se encontram hoje, decorrente da crise no mundo do trabalho e das consequentes relações. Além da responsabilidade colocada na juventude pelo seu fracasso ou sucesso, “unida ao fato de as instâncias políticas e sociais serem cada vez menos protetoras” (p. 378) “fazendo com que a juventude careça de orientações que facilitem suas escolhas e possíveis caminhos a serem seguidos (p. 378). Mateus enuncia sua indignação pela cobrança sem apoio que sentiu ao ter de atender às expectativas e pressão colocadas aos estudantes nesse processo de ingresso no ensino superior a todo custo.

Irene se solidariza com Mateus e compartilha o sofrimento diante da pressão e obrigação de ter de passar no vestibular para não ser considerada um fracasso. Ela lamenta ter visto sua vida passar e não ter vivido, pois estava sempre em modo automatizado.

(R2) Irene: E eu acordava de uniforme e falava “meu Deus!” e eu não lembrava o que que eu tinha feito na noite anterior porque é tudo tão sistematizado assim, é... é prova do colégio, é trabalho, é cursinho, é estudar fora de horário, e assim, eu não lembro de metade do meu último semestre porque, sabe? Era tudo tão automático que eu já fazia só por fazer. [...] É uma tortura psicológica, porque você priva tudo [...]. É uma

obrigação você passar de primeira no vestibular, entendeu? É uma obrigação você estudar que nem uma louca vinte horas por dia pra você entrar num curso.

A voz de Irene ecoa os efeitos subjetivos produzidos nos estudantes a partir das demandas do capitalismo e seu modo de produção. Vive-se numa sociedade “fanática pelo desempenho” (Mancebo, 2010, p. 379), alicerçada no mercado, na técnica e na produtividade individual. Trata-se, segundo a referida autora, “de uma sociedade em que prevalece a valorização do desempenho, na qual todos são intimados a ser superativos e operacionais nos diversos âmbitos da vida” (p. 379) – ninguém pode parar! Mateus compartilha o sentimento de exaustão diante das exigências acadêmicas:

(R2) Mateus: [...] sabe que é uma coisa bem engraçada que eu falo meio com tom de piada, mas é muito triste na real, as vezes eu falava... Eu pensava assim “eu tenho que tomar banho” daí eu lembrava “eu não tomo banho acho que há três dias” porque não dava tempo, eu chegava e já ia estudar na frente do computador, eu tava muito cansado quando eu acabava de fazer as coisas que eu tinha que fazer e eu ia dormir, acordava no outro dia de manhã e ia pro colégio, e assim era.

Diante da rotina desgastante vivenciada ao longo do ensino médio, os estudantes relatam sua exaustão. Todavia, ao passarem no vestibular, achavam que finalmente conseguiriam, enfim, relaxar um pouco. Para o espanto deles, a universidade não fugiu muito do ensino médio. Eles dizem: “Eu sinto as vezes como se fosse uma continuidade do terceiro ano [...] (R2). A universidade se trata de uma extensão do ensino médio para os estudantes. Ao ingressarem na universidade, eles encontraram um ritmo de trabalho mais intenso, assim como novos desafios, como as leituras de textos complicados, trabalhos intermináveis, além das dificuldades relacionadas aos gêneros distintos, próprios do ensino superior. Muitos estudantes acreditam terem baixado a guarda, no que se refere aos estudos, pois acreditavam que na universidade as coisas seriam diferentes, todavia não foi o ocorrido. Com isso, eles dizem sentirem-se culpados por terem deixado isso ocorrer. Relatam não terem conseguido engrenar nos estudos do jeito que consideram necessário. Mateus explica que a forma que precisou se dedicar para conseguir sucesso lhe trouxe um ‘estresse psicológico’ (R2) muito grande. Sua expectativa era que isso não acontecesse na universidade.

(R2) Mateus: Lá (ensino médio) a gente tem uma rotina de estudo bem árdua assim, bem cansativa. Então quando a gente acaba essa rotina de estudo e você vê que você passou na universidade você meio que entra num estado de folga sabe? Tipo assim, “ai, vou poder parar de estudar um pouco (...) amém!” Sabe? Você entra em um estresse psicológico, um cansaço psicológico muito grande, então daí quando você entra na faculdade você tá meio relaxado sabe? Você perde mesmo a rotina de estudo que você tinha, daí você entra numa marcha mais leve, sabe?

Há o ideal de ter de superar e vencer – sempre! “Ficar acima da média” (R2) é a meta. Para isso, conforme relatam os estudantes, eles não podem relaxar, nem baixar a guarda nunca! Precisam, pelo contrário, como aponta Mancebo (2010) correr atrás da (suposta) excelência.

Apesar de precisarem estudar muito na universidade, o modo como precisam fazer isso é diferente de como estavam acostumados no ensino médio, pois lá conforme explicaram os estudantes, “vem tudo mastigadinho” (R2) e não requer tanta leitura e reflexão. Coulon (2017), traz algumas contribuições a respeito das diferenças encontradas na forma de aprender na universidade apontando que é preciso entrar no mundo das ideias, pois é diferente da forma que se aprendia no ensino médio, ao contrário do que muitos jovens e suas famílias imaginam. Requer uma leitura complexa e simbólica.

Pan et al (2017) apontam para algumas características diferenciadas da UFPR em relação às demais universidades, especificamente quanto à fragmentação das informações e dos locais físicos onde os estudantes estudam ou devem buscar diversos tipos de atendimento, contribuindo para obstáculos adicionais com os quais os estudantes se deparam. Além dessas dificuldades, ao se tratar especificamente do curso de psicologia, o estudante precisa se virar para organizar sua vida em torno de suas disciplinas que se encontram dispersas ao longo do dia, sendo necessário que cada estudante cumpra, ao longo de sua graduação, com as disciplinas obrigatórias, complementares, de pesquisa e de extensão, além dos estágios, assim como há a necessidade de que os estudantes manejem todas essas tarefas de forma que não acumulem carga horária excedente, especialmente na reta final do curso. Esse desafio exige muita organização, pois existe ainda a possibilidade do acúmulo de disciplinas quando há reprovações, causando choque na grade horária. Há ainda, diante desse último caso, a possibilidade da falta de vagas obrigando o estudante a ter de estender a duração de seu curso.

Diante dessa realidade, entende-se que os estudantes também precisam de apoio para conseguirem organizar todas as obrigações que a instituição coloca para eles, de forma que tal organização contribua também no seu processo de formação e aprendizagem. O estudante que

ingressa na universidade não participa desse processo conhecendo essas novas formas de funcionamento e de relações existentes na instituição. Além da enorme quantidade de novas informações, com as quais se deparam os calouros, eles precisam lidar com as novas formas de linguagem encontradas na universidade, essas muitas vezes colocadas como barreiras aos estudantes, especialmente pela falta de domínio desses novos gêneros (Pan et al, 2017).

Gabriela percebeu que seria necessário um novo jeito de estudar e explica que sente muita dificuldade de conseguir aprender esse novo modo, o qual considera necessário na universidade, ela se diz estar “presa” ao ensino médio porque lá, segundo ela, eles recebiam tudo “explicadinho” nas aulas de português, nas leituras, nas orientações detalhadas sobre como construir textos, como fazer os trabalhos e provas, etc. A estudante relata estar sofrendo, pois sente o choque de não ter mais essas explicações e precisar se virar para produzir os textos e trabalhos cobrados na universidade. Gabriela diz ter esquecido tudo que aprendeu sobre a língua portuguesa e que tem “brancos”, quando precisa elaborar um texto. Ela ironiza dizendo: “socorro! Peçam para colocarem aulas de português na grade!”

(R2) Gabriela: Eu to esquecendo tudo, como se escreve as palavras, aí eu não to lembrando mais de nada. Mas ainda me sinto meio presa ao Ensino Médio, a primeira prova mesmo eu não respondi a questão três, eu senti falta dele (o professor) falar “olha essa prova é composta por três questões”... ele não falou!

Diversos estudos apontam as dificuldades concretas que os estudantes encontram ao ingressarem na universidade. O estudante encontra-se, muitas vezes, como sendo responsável por superar todos obstáculos encontrados ao longo da trajetória estudantil, precisando se adaptar à nova comunidade a todo custo para conseguir o sucesso acadêmico. Muitos estudos apontam também para as limitações que os estudantes têm e trazem de suas experiências educacionais prévias. Outros estudos avaliam se o estudante tem as competências consideradas necessárias para superar os obstáculos presentes na nova etapa de adaptação ao ensino superior. Ou ainda, apontam para as expectativas irrealistas que muitas vezes são trazidas para a universidade pelos estudantes e suas famílias (Almeida e Castro, 2016; Porto e Soares, 2017; Coulon, 2017).

Os referidos estudos contribuem com estatísticas que ajudam as instituições a criarem seus programas, projetos e políticas que visam facilitar a transição à vida acadêmica. Todavia destaca-se, para além dessas ações, a necessidade de um olhar crítico a respeito dos efeitos subjetivos que se produzem nos estudantes, por meio da relação instituição-estudante, assim

como aponta-se a importância de dar voz aos estudantes para que eles possam contribuir com ideias e soluções, a partir de suas próprias experiências pessoais concretas.

Com base nos relatos dos estudantes, compreende-se que os novos integrantes ingressam a universidade com muitas expectativas, com a motivação para aprender e ingressar nesse novo universo. Todavia percebe-se o desinvestimento na alegria de viver, decorrente das demandas do produtivismo acadêmico.

Os estudantes trazem seu sofrimento diante da quantidade elevada de textos, além de dizerem ser difíceis e complexos, pois se deparam com uma nova forma de se relacionarem com a leitura, com os novos gêneros textuais (científicos) encontrados, com as novas linguagens, muitas vezes inéditos para os estudantes. No entanto, “a linguagem falada, lida ou escrita é suposta como transparente e naturalmente conhecida por todos os ingressantes” (Pan et al. 2017, p. 255). Espera-se uma compreensão instantânea de qualquer tipo de leitura que os estudantes façam, sem dificuldades, “respondendo naturalmente às especificidades da universidade” (p. 255). Tal realidade encontra-se como um fator que gera grande choque, para os estudantes, levando o estudante a sentir-se incapaz. O discurso do saber ler e escrever – naturalmente – cria sentidos de despreparo e fracasso. O estudante é identificado como despreparado por não saber lidar com a nova forma de estudar, de organização de seu tempo para não se ver tão atrasado com as respectivas leituras. Segundo expectativa relatada pelos estudantes, o primeiro semestre seria de uma transição de aprendizagem progressiva, pois estariam aprendendo um novo jeito de se relacionar e de estudar. Ao contrário, constatam-se sentidos de incapacidade e incompetência. O ingresso no curso de Psicologia, mostrou aos estudantes que era sim preciso um novo jeito, mais crítico e reflexivo, de ler e compreender as leituras do curso, mas eles se perguntam como fazer isso com a quantidade de textos que precisam dar conta de ler. Mateus explica as diferenças entre as formas de leitura no ensino médio e na faculdade:

(R2) Mateus: E também tem a questão da quantidade de textos que tem pra ler [...]. Na faculdade é uma coisa muito mais ampla assim, você tem que ter um... uma reflexão maior sobre aquilo. [...] A leitura do texto acadêmico é diferente de você ler uma apostila de vestibular. Uma apostila de vestibular você já tem um conhecimento prévio daquilo você só vai relembrar, e o texto acadêmico não, o texto acadêmico ele é uma visão nova, onde você tem que refletir sobre aquilo e a linguagem nem sempre é das mais fáceis. [...] daí é destoante assim para mim.

Mateus (R2) se responsabiliza pelas suas dificuldades com a leitura ao acreditar ser um leitor lento. Para ele, suas dificuldades para acompanhar as leituras vem de sua incapacidade individual. Ele entende que há quantidades de leitura “excessivas”, no entanto, o significado da palavra excessiva não é compreendida como algo externo, de força maior – de origem institucional - na sua visão, entende que ele é o problema, pois não sabe ler do jeito que a universidade requer e por isso não consegue acompanhar, portanto precisa criar alguma estratégia para dar conta disso.

(R2) Mateus: [...] eu já tenho uma dificuldade minha que é: eu escrevo e leio devagar, eu sei que isso é uma coisa que por toda minha vida foi assim, então... A leitura é lenta, ainda mais de um texto acadêmico, então eu demoro.

Irene também compartilha que se assustou quando os textos não paravam de vir. Ela tinha a expectativa de ter um semestre mais sossegado e quando se deu conta de que não podia parar de ler, se assustou e acreditou que também não sabia ler como uma universitária deveria ler, não sabia criar uma rotina de estudos e não sabia se dedicar como era necessário para ser uma boa estudante universitária.

Pergunta-se o que é ser uma boa estudante universitária? Seria aquela que entra na universidade já sabendo ler e produzir textos científicos? Ou aquele que consegue realizar a tão divulgada e comercializada leitura dinâmica de milhões de páginas em quinze minutos? E mesmo assim compreender, refletir e analisar criticamente o que leu? Os estudantes compartilham o sentido de falta de capacidade e competência para se organizarem em relação aos seus estudos. Faz-se ouvir o discurso do produtivíssimo acadêmico e seus efeitos subjetivos relacionados à quantidade de resultados exigidos pelos estudantes.

(R2) Irene: É, eu senti muita dificuldade nesse [...] sentido de vestibular para faculdade porque quando acabou o vestibular que eu falei “ai, passei!” eu parei de estudar tanto. [...] e daí assim, quando começou a chegar texto eu falei “nossa, tem que ler né?!” aí vem a outra semana “tem que ler né?!” e assim, eu não consegui ter a rotina ainda, eu não peguei o jeito.

Os estudantes também falam do choque ao perceberem que a vida universitária não seria como os filmes retratam – fraternidades, romances e festas. Acreditavam que teriam muito mais diversão do que estudos, pois afinal, eles chegaram lá! “Agora era só esperar o tempo passar”

(R2). Amanda lamenta que ao contrário do que imaginou, o curso acabou sendo algo que ela “não vê a hora de acabar, só pensa em terminar para poder nunca mais retornar à universidade” (R5), compartilhando que outros colegas, veteranos, compartilham seu sentimento dizendo: “tem gente que não vê a hora de acabar a faculdade” (R5). Gabriela compartilha com o grupo sua surpresa frente a realidade acadêmica que vivencia. Conforme explica:

(R2) Gabriela: Eu pensei que a faculdade ia ser menos puxada, eu to achando bem puxada. Nossa! muita coisa pra ler, muita coisa pra fazer e eu já to achando bem complicado.

A autoresponsabilização é unânime no grupo. Conforme acima citado, os estudantes se cobram por não conseguirem acompanhar as leituras, escrever da forma que consideram correta, fazer novas amizades, criar uma rotina de estudos e resolverem questões tanto pessoais como burocráticas, conforme acreditam que deveriam estarem conseguindo. Para eles, qualquer questão que necessita de resposta ou esclarecimento, não passa por outro caminho senão o caminho individual da resolução de suas questões, ou no máximo com ajuda de algum colega. Mateus explica que sente certo “estranhamento” (R2) nesse ingresso inicial, mas acredita que se ele conseguir resolver esse sentimento, ele dará conta da transição e adaptação dizendo: “quando eu conseguir resolver essa coisa de como eu vou agir daqui pra frente em relação aos estudos eu acho que eu vou conseguir lidar bem melhor” (R2).

Ainda em relação à escrita, os estudantes também se culpabilizam, pois acreditam que não aprenderam o suficiente durante o ensino médio para conseguirem escrever da forma que eles consideram correto. Gabriela acredita que ela é quem não está bem e por esse motivo é que não está conseguindo se adaptar à nova realidade, ela diz: “eu sei que se estivesse bem comigo mesmo, eu estaria dando conta de tudo! Na voz de Gabriela faz-se ouvir a concepção vigente de produtividade, no sentido de que ter competência é estar sempre produzindo – o tempo todo! - Gabriela acredita que para estar bem ela precisaria: “Dar conta de estudar, de ter uma rotina, de estudar sempre, [...] de fazer as coisas que eu conseguiria fazer antes”. Ou seja, de nunca poder parar, de não poder ingressar à um universo completamente novo sem saber se organizar e ser a universitária exemplar. Ela desabafa dizendo: “eu não ando dando conta, não!” (O1).

Mateus e Gabriele explicam que sempre foram muito críticos com eles mesmos, então consideram normal escreverem um texto e acharem ruim. Mesmo assim, Mateus se sente perplexo e abalado por não compreender o “tipo de formalidade que os professores esperam” (R2) dele ao escrever um texto acadêmico. Ele considera não saber escrever muito bem, mas

não consegue compreender onde estão suas falhas. Mateus relata sentir falta de ajuda mais detalhada, como do ensino médio e diz se preocupar em se prejudicar por não saber como escrever textos acadêmicos.

Os estudantes se sentem preocupados por não estarem à altura dos padrões construídos socialmente para os ditos bons universitários, padrões que conforme as vozes ecoadas nos encontros consideram notas abaixo de 9 ruins. Padrões que incentivam a competitividade entre os estudantes ao exigir que consigam ter a competência para multitarefar - ouvir o professor falar, assimilar, refletir e ainda copiar o quadro, tudo ao mesmo tempo e em questão de minutos, sem perder nada, antes que tudo seja apagado - padrões que esperam que um jovem de 17 anos ingresse na universidade como leitor e produtor experiente da literatura científica e filosófica, compreendendo Heidegger na primeira leitura - pois afinal, ele já deveria saber ler e escrever, não é mesmo? Mateus explica algumas dificuldades que encontra com esse novo jeito de estudar:

(R2) Mateus: Isso é outro negócio que tá me pegando porque a gente tá acostumado a passarem textinho no quadro, a gente conseguir copiar e estudar. E agora assim, eles falam e você pega o que você conseguiu anotar, entendeu? (...) Eu não consigo! E tipo, eu passo uns garranchos assim aí chego em casa e fico “ta o que eu estudei? Eu não tô entendendo!”

Os sentidos em tensão em torno de conceitos como de mérito, de (in)competência, fracasso, produtividade, adaptabilidade refletem diferentes processos de constituição de identidade e de modos de subjetivação que são assumidos pelos estudantes. Essas mesmas tensões, (re)produzem processos de subjetivação e de constituição de identidade por meio das práticas encontradas no cotidiano acadêmico nesse contexto da UFPR.

A falta de maturidade e preparo é apontada como sendo mais um possível obstáculo no enfrentamento das dificuldades encontradas na adaptação ao ambiente e rotina universitária (Porto e Soares, 2017). Nesse discurso valorizam-se a dimensão da maturidade, endossando o discurso oficial da universidade para que os estudantes se adaptem e tenham sucesso na universidade. Mas quais efeitos subjetivos são produzidos nos estudantes ao se determinar o que é e como ser um bom estudante, o que é ter sucesso acadêmico? O que é ser flexível e adaptável a tudo? É de fato necessário que as instituições conheçam, na medida do possível, as necessidades dos estudantes para que então sejam disponibilizados e aperfeiçoados os serviços disponíveis visando a uma melhor adaptação, mas além disso, é necessário analisar criticamente

os efeitos dos fenômenos decorrentes da sociedade contemporânea e seus discursos acerca do bom estudante. Discursos estes que responsabilizam e cobram independência e resultados imediatos dos estudantes. Os estudantes relatam não se sentirem preparados para serem lançados na vida universitária sem algum tipo de apoio. Seus enunciados pedem ajuda para enfrentarem essa nova etapa de transição.

Os estudantes humorizam as dificuldades em relação à transição à universidade que vêm compartilhando dizendo estarem presos ao ensino médio. Gabriela explica: “ainda esperamos o recreio do ensino médio [...] o recreio! é impossível de tirar o recreio! O recreio não sai de mim! Você sai do recreio, mas ele não sai de você!” (R2).

Destaca-se novamente na voz dos estudantes o discurso dominante da produtividade presente em diversos âmbitos da vida – no trabalho, nos sistemas de ensino, na vida pessoal – onde busca-se produzir um sujeito que responda de modo efetivo, eficaz e eficiente para a produção e entrega de serviços (tarefas/trabalhos) “que não questione as práticas vigentes, mas se questiona, especialmente no que tange à sua (in)competência” (Magnin, 2014, p. 14).

Mancebo (2004), aponta que diante da aceleração irrefreada do ritmo da vida e do peso de ter de alcançar o sucesso por conta própria, os jovens se encontram, muitas vezes, acudados no cotidiano – sentimento compartilhado pelos calouros – os quais se dizem “travados” (O1).

Ao dialogar sobre a instituição e as relações que ali ocorrem, os estudantes compartilharam as tensões e contradições decorrente de tais relações. A culpa foi um dos efeitos de sentido produzido a partir do discurso que circula acerca do dito bom estudante. Com isso, os participantes foram convidados a dialogar sobre o que mais produz o sentimento de culpa neles. A palavra passou a circular a partir da seguinte frase:

Eu me sinto culpado:

Por estar desenhando, não, escrevendo.

Por estar no computador em vez de ler um texto

Por sair com amigos em vez de estudar

Por gostar de Psicanálise

De ler o que gosta em vez do que é preciso

Por estar tão cansada e não querer ler um texto

Quando ajudo minha mãe a fazer trufas

Por fazer qualquer outra coisa que não seja estudar
 Não conseguir atingir minha meta do dia
 Não sentir vontade de me engajar no movimento estudantil
 Usar roupas bonitas ou arrumadas na universidade
 Vender produtos na universidade, em vista da crise que o Brasil passa
 Não alcançar as expectativas da professora
 Por não saber o suficiente comparando com gente da sala que sabe demais

O sentimento de culpa, uma produção das práticas educativas, se mostra recorrente como efeito de sentido na subjetividade estudantil ao se tratar do que é ser um bom estudante. A lógica capitalista responsabiliza o sujeito, o jovem, o estudante pelos seus sucessos e fracassos. Estes encontram-se, muitas vezes, sem a orientação necessária para a construção de suas trajetórias acadêmicas e profissionais de forma orientada e responsável. Tal lógica reforça a compreensão individualista de questões sociais, ignorando o reconhecimento das implicações culturais, sociais e institucionais ao se tratar das desigualdades sociais produzidas pela sociedade. (Machado e Pan, 2016; Ravasco et al, 2010).

As vozes e sentidos construídos socialmente acerca da identidade estudantil – como aquele que tem mérito, que é competente, dedicado, sabe ler e escrever da forma esperada e correta, que dá conta de tudo - são produtos de uma construção histórica e cultural. Na atualidade entende-se que esta é uma concepção produtivista de educação (Saviani, 2005). Os determinados momentos históricos são responsáveis pelas representações, significações e concepções sociais (Pan, 2003; Pan 20013; Machado e Pan, 2016). A concepção de juventude vigente, bem como outras fases da vida, também representa construções sociais, originadas pela cultura e pela sociedade, “ocidental capitalista, burguesa e liberal do século XIX” (Mancebo, 2004, p. 381). Diversas questões são, então, “impostas” (p. 381) aos jovens no mundo contemporâneo, fazendo com que eles vivenciem, mesmo que de formas diferentes, sentimentos diversos como de culpa, de não estarem a altura dos padrões preestabelecidos, de dívida, de mérito, do estudante Grife Federal (Baibich-Faria e Arco-verde, 2006), do “vagabundo”, (Machado e Pan, 2016, p. 484) do “cotista” (p. 485), dos improdutivos, entre outros.

Os estudantes compartilham desses sentimentos e dizem que não sabem como agirem dentro da universidade, como resolverem seus problemas, como estudar e como ser o aluno que gostariam de ser.

4.4 Estudantes de primeira geração: conquista ou obrigação?

Gabriela relata as dificuldades que sente por ser o primeiro membro da família a ingressar no ensino superior. Segundo ela, seus pais não compreendem o processo necessário para “sobreviver” na universidade. Gabriela conta que sua mãe não entende o porquê de ela ficar “trancada” no seu quarto. Para ela, sua filha faz “corpo mole” a fim de evitar ajudar com as tarefas da casa. Sua ausência era aceitável enquanto buscava “chegou lá” – conquistou sua vaga no ensino superior público - agora a vida deveria seguir como antes. Os estudantes contam que precisam se desdobrar para atenderem, tanto suas famílias como a universidade.

Mateus, também o primeiro de sua família a ingressar na universidade, compartilha os sentimentos de Gabriela, e relata ainda que seus pais o consideram um adulto, agora que ele passou na universidade. Não há mais espaço para aquele estudante do ensino médio. Agora, precisa se virar para dar conta de tudo, já precisa saber como ser um universitário, não pode estar atrasado com suas obrigações e precisa ter “mentalidade de universitário”. Todavia, Mateus não se considera um adulto. Ele se reconhece como o “mesmo jovem” que buscava uma vaga no ensino superior. Se vê em momento de transição para um mundo repleto de novidades, obrigações, exigências e responsabilidades. Encontra-se em processo de construção da nova identidade, o de ser um estudante universitário.

E quanto à universidade? Como contribui com a construção dessa nova identidade? Será que ela também se posiciona por meio da compreensão de que os estudantes devem ingressar na universidade já sabendo ler e escrever cientificamente?

Conforme explica Pan (2003), os processos de produção de identidade ocorrem por meio das práticas discursivas, onde as pessoas vinculam-se aos discursos. Portanto, as identidades são compreendidas como estando em permanente processo de formação, “constituídas dentro dos discursos, (as identidades são) constantemente reposicionadas, complexas e diferenciadas (p. 212-213). As identidades são constituídas pelos modos de subjetivação do sujeito, e tais modos de subjetivação, por sua vez, são modelados pela rede de interação social. Portanto, a cultura, a família, as instituições (universidade), as questões sociais, as políticas e tecnologias onde o sujeito está inserido influem na produção de subjetividade, nesse caso, dos jovens universitários. Os ideais e expectativas da família, das instituições de ensino, da sociedade refletem sobre as representações que os estudantes têm de si próprio (Pan, 2003). Por esse motivo, destaca-se a importância de compreender tal processos de formação de subjetividade e

da construção de identidade profissional, a fim de (re)avaliar as representações e valorações colocadas aos estudantes.

Mateus explica como ainda se encontra transitando entre o jovem que estudava dia e noite durante o ensino médio e o calouro que acaba de ingressar na universidade, todavia ainda tentando se encontrar, se reconhecer nesse novo papel e se identificar nesse novo universo.

(R2) Mateus: [...] minha mãe ela acredita que se eu já passei no vestibular, se eu já to dentro da faculdade, eu já tenho uma mentalidade de universitário, então eu já sou autônomo pra saber o que eu vou fazer e ela realmente acha que eu to com os textos todos em dia, que eu realmente tô me dedicando a todas as matérias e tudo mais sabe? Ela acha então que a minha cabeça assim... como eu já passei no vestibular então a partir daqui ele tá com a cabeça formada já é tipo, um adulto, já então ele sabe o que faz, entende?

Percebe-se a importância de permitir que os jovens possam passar pela experiência da transição à vida acadêmica, todavia recebendo o devido apoio e suporte que eles buscam, especificamente recebendo esse apoio da instituição a qual eles ingressam, uma vez que, conforme apontam estudos sobre estudantes de primeira geração, suas famílias não têm essa experiência acadêmica, nem o domínio das práticas de letramento acadêmico que regulam a vida do universitário. Aponta-se para a necessidade de políticas que incluam o devido apoio e orientação aos calouros, a fim de promover a autoconfiança e independência, possibilitando uma permanência de qualidade, e, permitindo que esses jovens/estudantes caminhem com suas próprias pernas, alcançando a autonomia desejada (Pan, 2013).

Gabriela diz ter “chegado aqui (na universidade) de paraquedas” (R3) e relata que para ela, o primeiro semestre foi: “o semestre mais confuso da minha vida, sem sombra de dúvida” (R3), por ela não ter nenhum conhecimento prévio sobre como seria a rotina dentro da instituição, e por não ter tido “nenhuma familiaridade com a vida acadêmica” (R2). Gabriela se mostra surpresa por não ter pensado sobre como seria esse começo na universidade. Gabriela explica que pensava sobre e tinha grandes expectativas de se formar, suas expectativas se diziam ao processo final, como uma profissional já formada. Ela explica suas expectativas dizendo: “nossa! Eu vou me formar, vou ser uma grande profissional”, todavia, não imaginava que o primeiro período (referente ao momento do encontro) seria tão difícil.

Além dos obstáculos relacionados à falta de orientação acadêmica, Gabriela relata que o processo de transformação pessoal que ela vem experienciando, também tem sido muito

difícil para ela, por mais que acredite ser importante. Gabriela relata ter se empolgado para transmitir suas novas ideias e aprendizagem para seus pais, todavia para ela, eles não conseguem compreendê-la. Tal fato fez com que ela se sentisse distante de sua família, pois relata não pensar mais como pensava antes e não consegue dialogar com seus pais. Esse sentimento lhe traz angústia e tristeza, pois não sabe lidar com o que sente.

A referida estudante relata que ultimamente tem tido “crises de choro” (R3). Ela compartilha seus sentimentos por meio de seu desenho sobre a vida na universidade, o qual retrata vários rostos com lágrimas. Após conversa sobre tais sentimentos, a estudante conta que se sente pressionada e cobrada por seus pais, por ela mesma, e pela universidade. Ela compartilha que sempre foi cobrada e se cobrou para tirar boas notas, mas ultimamente sente que novas cobranças estão presentes de uma forma insuportável, inclusive a cobrança do seu pai para que ela mude de curso, pois ele acredita que a psicologia não lhe dará rendimentos financeiros no futuro. Além dessas cobranças, se sente também “pressionada” para ser uma estudante exemplar, e ao mesmo tempo, mais participativa com as funções domésticas de sua casa. Segundo Gabriela, seus pais não compreendem “tudo que envolve ser uma estudante universitária” (R3). Pois, afinal, ela já alcançou seu objetivo - passar no vestibular. Todavia, conforme relato da estudante, ser uma universitária envolve muito mais do que “só estudar” (R3). Há uma nova identidade a ser construída, novos sentimentos e emoções envolvidos no processo de transição para essa nova etapa de sua vida. Envolve aprender um novo jeito de se relacionar com a sua nova instituição, seus membros, suas responsabilidades, obrigações e transformações pessoais.

(R3) Gabriela: Eu sempre fui estudiosa até, mas... ultimamente parece que a cobrança aumenta, porque... justamente por eles não ter noção do quão é difícil, do que eu tô passando, eles... acham que é um processo fácil, que é que nem o ensino médio, e daí se eu não for bem... vai dizer assim “não, então você é fraca”, eu vou sentir, pelo menos, isso.

Além das cobranças externas que Gabriela relata, percebe-se uma autocobrança em sua narrativa sobre o que imagina ser uma boa estudante. Pode-se observar pela sua fala acima exposta, que não tirar boas notas e não ser uma estudante exemplar significa ser fraca. O bom estudante, segundo Gabriela é aquele que participa de tudo, frequenta diversos grupos de estudos, está inserido em movimentos estudantis, acompanha seus colegas nos bares, festas e eventos, mas também passa o dia ou na universidade ou no seu quarto estudando.

Gabriela também se diz sobrecarregada pelo peso da responsabilidade de ser a primeira na sua família a ingressar no ensino superior e de precisar ser um “bom exemplo” (R3) para sua irmã mais nova. Ela mesma se vê se sobrecarregando com disciplinas e atividades as quais sabe que não serão possíveis de serem realizadas com qualidade. A referida estudante coloca diversas interrogações em seu desenho sobre a vida na universidade. As interrogações representam para ela, as múltiplas dúvidas que lhe atormentam sobre suas escolhas e seu novo papel.

(R3) Gabriela: O halterzinho, (referindo-se aos pesos/anilhas usadas na prática de exercícios físicos como a musculação) do peso das responsabilidades, justamente por ser a primeira da casa a estar entrando numa formação superior, é... tomando conhecimento sobre coisas que os meus pais nunca imaginariam que pudesse existir e também o peso de eu... não só da faculdade né? [...] mas também eu agora comecei a perceber o peso que antes não era tão claro, que é o peso da responsabilidade que eu tenho sobre a minha irmã [...].

Conforme apontado nos diversos estudos internacionais (Tinto, 1975; 1982;1988; Davis, 2010; HEDOCE, 2015) acima discutido, estudantes de primeira geração (mas, não somente) precisam de apoio adicional no processo de transição à universidade, especialmente por não terem o auxílio de pais ou familiares que possam já estarem familiarizados com o universo acadêmico, ou por não terem tido a oportunidade de se familiarizarem com a linguagem acadêmica, por outros motivos. Os referentes estudos apontam para a importância de guias para que estudantes de primeira geração possam ter uma transição de qualidade, e para que possam ter melhores resultados nesse processo. Apontam ainda que há muito que as IES podem fazer para potencializar o sucesso desses estudantes. Como apontou Gabriela, a falta de informações e familiaridade a respeito do processo e cotidiano acadêmico foi um dos fatores que lhe trouxe maior estranhamento e desafios.

O sentido de estar lançado a sós na universidade é compartilhado pelos calouros, tanto por aqueles que poderiam ser considerados de primeira geração, como pelos outros, os quais se sentem responsáveis por não conseguirem se “adaptar à vida acadêmica em geral” (R3). Quais valores sociais estão transmitidos na narrativa de construção de identidade profissional desses estudantes? Quais efeitos subjetivos estão sendo produzidos na construção desses futuros psicólogos?

Conforme sinaliza Mancebo (2004), a vigente lógica do mercado de trabalho responsabiliza os jovens (e sujeitos de forma geral) pelos próprios fracassos e sucessos, como

se fossem atribuições apenas individuais. A referida autora aponta ainda que há uma carência de orientações que facilitem as possíveis escolhas e caminhos a serem trilhados, pelos jovens. “A juventude passa por uma situação paradoxal: ao mesmo tempo em que tem diante de si uma amplitude maior de possibilidades, muitas vezes não tem o que escolher (Mancebo, 2004, p 378). Os estudantes necessitam (e pedem) maior apoio e acolhimento em relação às suas dúvidas, às suas inquietações, às suas angústias e em relação à sua formação pessoal e profissional.

4.5 (Des)informação

A questão da informação (in)disponível aos novos ingressantes das IES é apontada desde os estudos de Tinto em 1975. O referido autor já apontava para o sentimento de estar só, compartilhado por muitos estudantes em transição ao ensino superior. A falta de informação e a burocracia também se apresentam como fatores de choque para os calouros participantes desta pesquisa, os quais discorrem sobre as dificuldades que sentiram em relação às diferenças entre as informações que recebiam no ensino médio versus as informações recebidas no ensino superior público. Os estudantes compartilham que no ensino médio havia cobranças por desempenho e resultados, mas havia também orientações e acompanhamento pedagógico frequentes. Isso os fazia sentir acolhidos, portanto sentiam-se menos perdidos.

Agora nessa nova etapa na universidade os estudantes compartilham que se sentem lançados em um universo completamente desconhecido, contando apenas com seus colegas veteranos para a resolução das questões envolvendo a burocracia e informações diversas da universidade pública. O enunciado de Irene exemplifica o sentido de solidão criado pelas barreiras da (des)informação colocadas pela instituição:

(R2) Irene: É que a gente tá sozinho aqui né? Agora no ensino médio a gente tinha pedagogo que vai lá na sala e fala “ó, vocês vão fazer isso em tal lugar, e falem com tal pessoa” e aqui você se vira, aqui é você por você e... Entendeu? Boa sorte!

Gabriela se solidariza com Irene, mas acredita que ela é o problema, pois sempre foi “perdida” (R2) e precisou de amigos para ajudá-la com questões burocráticas. Os estudantes consideram que a única forma de ter informações ou esclarecimentos de suas dúvidas acadêmicas e questões relacionadas à burocracia da universidade seria por meio de seus colegas

veteranos. Dizem sequer conseguir imaginarem outra forma de resolver tais questões. Alguns estudantes compartilham a vontade de desistir do curso, apenas por pensar em ter de lidar com as questões burocráticas. Bruno diz que o aspecto burocrático é “sem sobra de dúvida, o que mais odeia na universidade” (R5). Ele acredita ter um “problema pessoal pela forma como reage a isso - com pavor!” (R5) Os estudantes compartilharam experiências cotidianas que consideraram “tensas” e “desesperadoras” (R5), relacionadas à burocracia e à necessidade de informação, todavia sem saber como consegui-las. Ao narrarem suas experiências, Bruno explica que teve um “breakdown” (R5), pois acreditou que não teria seu (será só seu?) problema resolvido. Mariana (R5), disse que preferiu desistir de reivindicar seu direito de revisão de prova por preguiça de ter de encarar as dificuldades que sabia que encontraria.

A questão do acesso às informações disponíveis aos estudantes que ingressam na UFPR tem sido discutido e problematizado por psicólogos que atuam nesse nível de ensino. Por ter características específicas, como cursos espalhados pela cidade em diversos campi, bibliotecas, órgãos de atenção aos estudantes, restaurantes universitários, centros de assistência, entre outros serviços também todos espalhados pelos diferentes campi, além das informações de difícil acesso por meios eletrônicos, obter informações torna-se mais um desafio a ser superado pelos estudantes, especialmente os que acabam de ingressar na universidade (Pan et al, 2017, p. 254).

Estudos (Pan, et al 2017; Machado e Pan, 2016) apontam ainda situações de constrangimento para o estudante ao ser tratado com indiferença ao se deparar com as dificuldades de localização de informações impostas pela própria instituição, pois espera-se que os estudantes já ingressem na universidade sabendo “onde fica tudo e como funciona tudo” (Baibich-Faria e Arco-Verde, 2006, p. 164). A dificuldade de se obter informações dentro da universidade se coloca aos estudantes também por meio da linguagem “complicada”, encontrada por toda parte do universo acadêmico, especialmente nos editais, nas resoluções, e nas formas que se veicula qualquer informação de interesse dos estudantes. Pan et al. (2017) apontam a indisponibilidade de informações na universidade como uma espécie de barreira aos estudantes (p. 255).

Além das dificuldades de localização impostas aos estudantes, eles relatam sentirem-se acuados no caso de precisar buscar qualquer tipo de apoio ou esclarecimento acadêmico nos locais estabelecidos para isso na universidade, foi perguntado aos estudantes se eles sabiam da existência de setores disponíveis para o auxílio estudantil na universidade. Os estudantes explicaram que já tinham ouvido falar de alguma coisa, todavia não sentiram-se confortáveis em buscar os serviços dos locais conhecidos, mesmo precisando, pois acreditavam que

precisariam enfrentar mais uma burocracia da instituição. Para Ana (R5), um serviço criado pela instituição seria mais um dificultador de seus problemas e não uma solução. Os estudantes compreendem serviços estudantis como sendo mais um sistema burocrático da universidade. Ana relatou que teve vontade e necessidade de buscar algum serviço para encontrar apoio psicológico, todavia para ela, seria um “paradoxo buscar ajuda de seus problemas universitários numa instituição universitária” (R5). Ela acredita que não suportaria mais uma “interação” com a instituição.

(R5) Ana: Eu sempre pensei em ir, mas na minha cabeça, tipo... paranoico, tipo eu ia procurar minha ajuda pra problemas universitários em uma instituição universitária, sabe? (...) pra mim seria sei (...) mais uma instituição da universidade pra interagir! Eu queria tipo a menor interação com a instituição universidade [...].

O enunciado de Ana denuncia a lógica da “ideologia burguesa contemporânea” (Chauí, 2016, p. 248) onde está previamente definido quem pode ou não falar e onde ou não cada conteúdo pode ser dito. Ela acredita que a universidade não é o lugar onde ela poderia dialogar sobre as dificuldades decorrentes das relações produzidas na própria instituição. Ana se autoresponsabiliza pelas questões que lhe causam sofrimento, além de acreditar não ter coragem para falar. Chauí (2016), aponta tal fenômeno ao dizer que:

“[...] o emissor, o receptor e o conteúdo da mensagem, assim como a forma, o local e o tempo de sua transmissão dependem de normas prévias que decidem a respeito de quem pode falar e ouvir, o que pode ser dito e ouvido, onde e quando isso pode ser feito. (Chauí, 2016, p. 249).

A regra da competência também preestabelece quais são os excluídos do circuito de comunicação e de informação (Chauí, 2016, p. 249) criando mais uma barreira e exclusão, de forma silenciosa. Os estudantes se silenciam por medo e vergonha de não saber, por acreditarem, a partir do discurso social, de que precisariam já saber. Estudos realizado por Pan et al, 2017 apontam que um dos fatores mais importantes, no que diz respeito à transição do calouro ao ensino superior, se trata da possibilidade de serem encontradas formas acessíveis de comunicação, e, além disso, que essas formas de comunicação façam sentido para os estudantes. Ou seja, que possibilitem que os estudantes se encontrem em meio aos diversos “caminhos que precisarão percorrer” (p. 254). E, que além de conseguirem se encontrar, consigam se

comunicar, pois, como já apontado com base em Bakhtin, ser significa poder se comunicar, ser ouvido, reconhecido, compreendido, dialogar. A morte seria o contrário.

4.6 “Eu adoeci pra dar conta dos textos” (O2)

O primeiro semestre para os calouros apresentou-lhes muitos desafios, mas o segundo semestre na universidade se mostrou ainda mais desafiador para os estudantes. Ao compararem o primeiro e o segundo semestre relatam que a maior dificuldade foi perceberem o quão enganados eles estavam em relação ao que imaginavam ser um estudante universitário.

Como já discutido, diversos estudos internacionais apontam que o primeiro ano na universidade apresenta as maiores dificuldades para os estudantes. E como já citado, Coulon (2017) afirma que é o ano dos maiores perigos para os estudantes, referindo-se à desistência. No âmbito regional, diversos estudos no contexto da UFPR (Rhodes, 2014; Aguirre, 2015; Pan et al, 2015; Branco & Pan, 2016; Machado & Pan, 2016; Pan et al, 2017) também apontam que a fase de transição à vida universitária engloba muitas mudanças e dificuldades, sendo que diversas vezes os estudantes não estão preparados para tais mudanças (e precisam de apoio), levando os estudantes a desistirem. Como narrado pelos calouros, são muitas as expectativas e intenções dos estudantes ao ingressarem na universidade. No entanto, todas essas novas experiências podem ser muito transformadoras, mediante o devido suporte e orientação, ao contrário, na falta de apoio e orientação, o universo acadêmico pode levar o estudante a experimentar sentimentos de profunda frustração e decepção, acarretando na desistência e evasão.

Tal fenômeno pode ser melhor compreendido pela fala de Gabriela, quando a mesma compartilha que a experiência na universidade tem sido transformadora para ela. A estudante conclui que as mudanças que vem vivendo têm sido muito impactantes e difíceis para ela, especialmente no sentido de desconstruir todas as ideias que ela tinha sobre a vida na universidade, bem como pela aprendizagem de novas ideias e conceitos que não imaginava existir. Gabriela relata que, assim como seus pais, acreditava que a universidade seria uma continuação do ensino médio. “Ela estudaria um pouco, faria algumas provinhas e depois seguia com sua vida normal” (O2). Todavia, ela se deu conta de que era “muito mais do que apenas estudar algumas horas por dia” (O2).

Além das transformações e mudanças, Gabriela explica que se vê diante de contradições de ter que atender a cobranças, as quais considera “desumanas” (O2). Ela compartilha dizendo: “eu adoeci pra dar conta dos textos [...], eu meio que adoeci por causa da faculdade tipo essa... esse exagero que eu tentei dar conta de tudo.” (O2). A estudante se vê diante da escolha de “ou eu dou conta disso (referindo-se à universidade) e ignoro o resto ou eu não dou conta (...)” (O2). Gabriela relata que tenta motivar os outros colegas dizendo que as coisas ficarão bem, mas ela mesma não acredita nisso, ela mesma não se sente motivada e se pergunta: “[...] de que adianta tentar motivar todo mundo se eu não to tão motivada?”

O suposto fracasso diante de resultados acadêmicos insatisfatórios decorrente de notas baixas é outro fator relatado pelos estudantes como sendo gerador de insegurança, desânimo, preocupação e sentimentos de incapacidade. Os estudantes compartilham uma situação de seus cotidianos onde apenas três estudantes não foram para a final de uma determinada disciplina, considerada muito difícil, do setor de saúde. Apesar do grande número de estudantes apresentando as mesmas dificuldades em relação à essa disciplina, os estudantes seguiam acreditando no autfracasso. Durante a Roda de Conversa se questionam se eles se dedicaram o suficiente, se procrastinaram muito, se deixaram escapar alguma coisa. Se consideram incompetentes e desconcentrados.

Que relação professor-aluno está a se formar com base nessa experiência colocada pelos estudantes? O bom professor seria aquele que, ao reprovar a turma toda mostra seu conhecimento? Os resultados de um estudo realizado por Tovar (2015) acerca da relação professor-aluno mostra que “um dos elementos fundamentais do processo de aprendizagem é a relação estabelecida entre professor e estudante (...)” (p. 16), essa “relação contribui não só com o sucesso na formação profissional, mas também com a experiência que o estudante tem com o conhecimento, com a instituição e com a sociedade” (p. 16).

Entre os fatores evidenciados pelos estudantes acerca do que mais lhes causa tensão e precarização em relação à sua saúde mental, encontram-se:

1. Excesso de leitura.
2. Pressão por precisarem dar conta de todas tarefas acadêmicas propostas.
3. Não conseguirem evitar acúmulo de trabalhos e leitura.
4. Conceitos nebulosos de se aprender.
5. Angústia diante da diversidade de linhas teóricas e a pressão para que se escolha uma corrente de pensamento.
6. Perceber que “a coisa só piora dali para a frente”.

7. Ter estudado muito e mesmo assim perceber que não foi o suficiente.
8. Insegurança quanto à possível mudança curricular que aparentemente só dificultará mais ainda a “sobrevivência na universidade” pelo aumento de carga horária e as decorrentes tarefas.
9. Decepção, pois após tanto estudo e dedicação, “não conseguiram aplicar na prova alguns conhecimentos que teriam adquiridos”.
10. Não conseguirem fazer nenhuma atividade além das relacionadas à universidade e não conseguirem cuidar da saúde.

Gabriela relatou estar decepcionada com ela mesma, pois acreditava estar compreendendo e aprendendo os novos conceitos apresentados nas diversas disciplinas do curso, especialmente àquela a qual considerada sua favorita, todavia “aprendeu” (O2) por meio da fala de um professor que “se você tá entendendo fenomenologia, você tá entendendo errado, porque a fenomenologia não é pra se entender”. A estudante se diz preocupada, pois considera que não há sentido estudar algo que não é para ser compreendido. Gabriela desabafa dizendo: “E aí eu fico ... com insegurança sabe?”.

Além dos diversos sentidos que a experiência de transição à universidade tem tido nos calouros, o próprio curso de psicologia tem produzido sentimentos de angústia, pois o curso, segundo os estudantes “têm mexido muito com suas questões pessoais”. Ana relata que ela e seus colegas têm “tido uma piora em relação à sua saúde mental” (R5). Ela questiona se esse efeito vem da universidade ou do próprio curso, e, compara a psicologia com o curso de medicina, dizendo que muitos estudantes se autorotulam e autodiagnosticam após contato com diversas disciplinas, acreditando que eles mesmos têm as doenças mentais as quais estudam. A estudante Bianca explica que “leva o curso muito a sério” (R5) e acredita que isso é um fator que dificulta sua aprendizagem, pois ela acaba se autorotulando nesse processo e acredita que sofre das mesmas patologias estudadas. A estudante se solidariza com a Ana ao dizer que “é preciso relativizar as informações para não enlouquecer” (R5). Os estudantes apontam que o curso abre muitas questões, não sendo possível tirar conclusões, e isso os angustia. Nesse sentido, Ana compartilha que se assustou quando se viu gostando de disciplinas as quais considerava “mais concretas, como biologia e neuroanatomia” (R5), pois eram justamente as que achava que não iria gostar antes de seu ingresso na universidade.

(R5) Ana: [...] eu até me assustei que antes eu odiava biologia e é uma das matérias que eu mais curti no primeiro ano... Talvez até por ser um jeito de você dar uma descansada, de ver algo um pouco mais concreto assim.

Diversos estudantes também compartilham do sentimento de angústia diante das disciplinas do curso de Psicologia relacionadas à epistemologia das diversas correntes existentes. Bruno se diz “passando por uma crise existencial” (R5). Já Ana lamenta gastar várias horas de seu dia se questionando sobre sua existência, se perguntando se ela existe ou não, “ao invés de estudar questões mais específicas da psicologia” (R5). Para ela, o problema que ela compreende como sendo epistemológico da psicologia, se mostra como uma decepção em relação às expectativas que tinha “de estudar outras questões mais humanas” (R5). Todavia, Ana acredita que questionar sua existência “faz parte do processo de estar aberta às diversas abordagens da psicologia” (R5), mas pergunta como fazer isso sem se sentir tão abalada. Também pergunta como fazer para não se fechar a uma linha teórica.

(R5) Ana: [...] Eu me vejo sei lá, gastando horas [...] por dia simplesmente no problema epistemológico, psicológico de se eu existo ou não. Daí tipo, qual que a relação com a saúde mental construída em cima disso assim, sabe? [...] Aí ao mesmo tempo que eu não quero me fechar em uma corrente, eu tenho que estar aberto a esses questionamentos, se eu existo ou não, se eu sou simplesmente um resultado causal do ambiente ou se tipo, sei lá...

Bruno se solidariza com Ana dizendo que também não quer se fechar à uma corrente psicológica, e por esse motivo desistiu da psicoterapia que fazia antes de ingressar no curso. Ele compreende que estar em psicoterapia significa “se filiar a uma corrente” (R5) e diz: “Parece que a escolha de uma terapia implica a influência na sua escolha, tipo de orientação epistemológica, teórica.” (R5). Ana concorda dizendo que “se a terapia pessoal der certo, a pessoa acaba escolhendo àquela linha que deu certo” (R5), portanto estaria se influenciando. Os estantes se mostram ávidos por conhecerem as linhas teóricas, querem permanecer abertos, mas não compreendem porque tal questão mexe tanto com eles. A seguir, Bruno explica a saída que encontrou para não se fechar a uma corrente apenas.

(R5) Bruno: Eu fiz o movimento oposto que eu acho que a maioria das pessoas fazem. [...] parei de ir porque eu entrei em psicologia, porque eu tenho que estar o mais aberto possível. Sei lá, tá sendo meio m*rda assim, mas to ficando aberto.

Para os estudantes muitas abordagens faziam sentido, mas ao aprenderem que apenas uma precisaria ser escolhida, os estudantes disseram estar em desespero. Bruno ironiza seu sentimento por meio de seu desenho explicando: “eu to numa tríplice fronteira entre behavior, psicanálise e sócio-histórica, dizendo que todas estão certas e no meio eu to abraçado em feno falando que vai ficar tudo bem!”.

Ferrarini e Camargo (2012) apontam o lugar de incertezas, ou o lugar do não saber, muito comum, do curso de psicologia, levando os estudantes a sentirem insegurança quanto ao “lugar do profissional e da profissão, ressoando como a falta de uma identidade única da psicologia” (p. 717). Leva também o estudante a se sentir inseguro em relação aos novos conhecimentos adquiridos, e, sem saber como transformar tais conhecimentos em prática (Ferrarini, 2017).

Além das inseguranças sentidas pelos estudantes quanto ao lugar da psicologia e como isso implica nos seus objetivos profissionais, os estudantes se identificam pelo sentimento de insucesso, por acreditarem na sua incapacidade de aprendizagem diante dos novos conceitos estudados. As práticas institucionais vigentes se refletem e se refratam no discurso dos estudantes ao produzirem, portanto, sentidos de insegurança que levam o estudante a questionar constantemente sua capacidade de compreensão, seu desempenho e sua dedicação. Gabriela se pergunta, “será que eu fiz tudo aquilo que tava no meu alcance [...] porque eu não tinha foco. Eu não conseguia focar nas coisas [...]. Será que eu deixei algo escapar?” (O2). De que modo esses sentidos produzem efeitos na identidade profissional do estudante?

Ao se tratar da integração e união vivenciado no início do semestre, os estudantes relembrem suas expectativas da vida na universidade repletas de amizades, cumplicidade e solidariedade entre os pares, todavia, dizem entristecidos ao perceberem que foi apenas uma grande ilusão (O1). Gabriela e Mateus relatam sua tristeza ao constatarem que estão realmente sós. Não podem contar “nem com a instituição” (O1) nem com o grupo que se encontrava unido na primeira semana, hoje, disperso. Gabriela relata que se surpreendeu com alguns dos seus colegas que passavam por ela e sequer a cumprimentavam, “ao contrário de todo amor, união e empolgação” (O1) que presenciou na semana do calouro. Mateus se solidariza com Gabriela ao perceber que não há mais integração entre os estudantes. Ao contrário, formaram-se panelinhas. Para ele, seus colegas ainda se comportam como estudantes do ensino médio. Mateus ironiza

ao dizer que “eles saíram do ensino médio, mas o ensino médio não saiu deles” (O1). Mateus compartilha que quando se percebe muito isolado, tenta se policiar, pois quer ser mais aberto. Para ele a universidade seria o lugar para se relacionar e aprender com o outro, especialmente por ser um local com muita diversidade. “Não se relacionar e não se comunicar com os outros seria perder oportunidades de aprendizagem” (O1).

Diversos aspectos já discutidos, especialmente relacionados às relações focadas na produtividade individual, presentes no cotidiano universitário contribuem para que os estudantes se isolem a fim de atenderem às demandas de produção acadêmica exigidas dos mesmos, conforme compartilhado pelos participantes, além disso, pode-se dizer que tal forma de funcionamento contribuiu para a redução do número de participantes nos encontros ao longo do ano. Os estudantes justificavam seu não comparecimento, em virtude do acúmulo de tarefas acadêmicas, conforme explicava Gabriela e Alice.

Como aponta Tovar (2015), os valores de competitividade, individualização e autossuficiência estão presentes nas práticas educativas universitárias, e essas contribuem para o enfraquecimento das relações entre os membros dessa comunidade – acadêmica – seus efeitos são a produção de práticas de silenciamento, de medo e de exclusão nos estudantes os quais não se enquadram no perfil idealizado e nos discursos identitários que circulam na universidade. As práticas educativas vigentes na universidade contribuem para a produção de subjetividades que buscam atender os discursos de autossuficiência, de competência e excelência a todo custo. Produz-se relações onde os sujeitos buscam minimizar o risco da constante exclusão pela sua potencial incompetência, configurando assim relações pragmáticas de competição e exclusão com seus pares.

Em relação às futuras relações e expectativas da vida na universidade, os estudantes foram convidados a refletirem sobre as questões levantadas por meio de desenhos e pela pergunta: O que posso fazer em relação a isso? Será que eu tenho que atender a todas essas demandas? Suas respostas apontaram as tensões e contradições presentes nas relações e práticas educacionais da universidade, pelo conflito que surge no confronto dos valores presentes em cada enunciado.

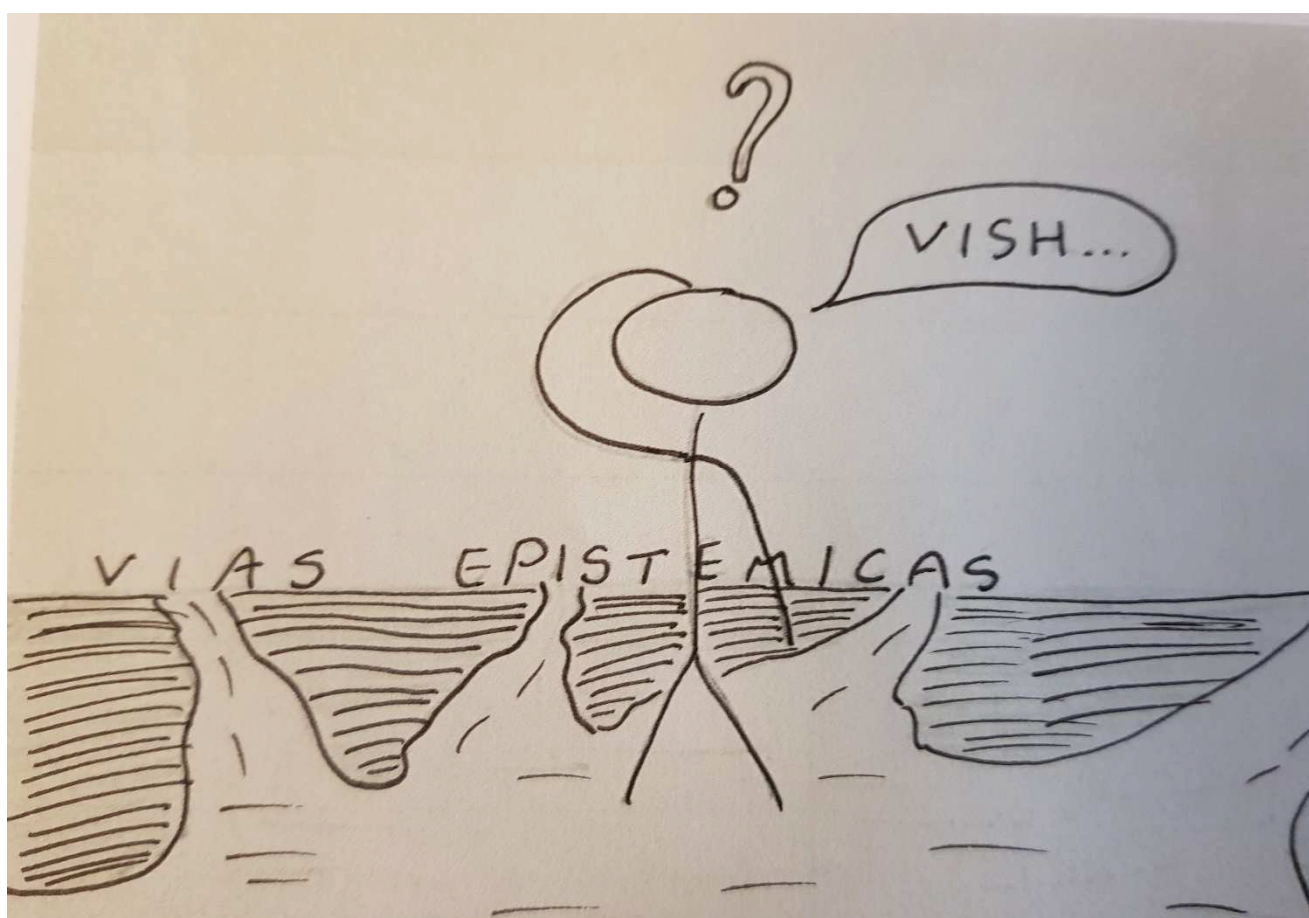
Novamente, as principais questões levantadas relacionaram-se às diferentes linhas de pensamento da Psicologia e de seus efeitos subjetivos produzidos nos estudantes. Os estudantes afirmam não conseguirem lidar com a angústia produzida, especialmente, pelo sentimento e pressão que se colocam quanto à dúvida pela escolha e filiação de uma linha teórica.

Entende-se que cada psicólogo precisará se filiar à uma corrente teórica da psicologia, contendo suas próprias matrizes epistemológicas, a fim de evitar o dogmatismo e o ecletismo

na prática da psicologia, conforme aponta Claudio Figueiredo (1992, p. 17), (um psicanalista e professor universitário da USP). Dentro de sua matriz teórica, o autor discute diversas questões relativas ao mal-estar, desassossego e desconfiança que muitos estudantes de psicologia enfrentam ao longo dos cursos de psicologia.

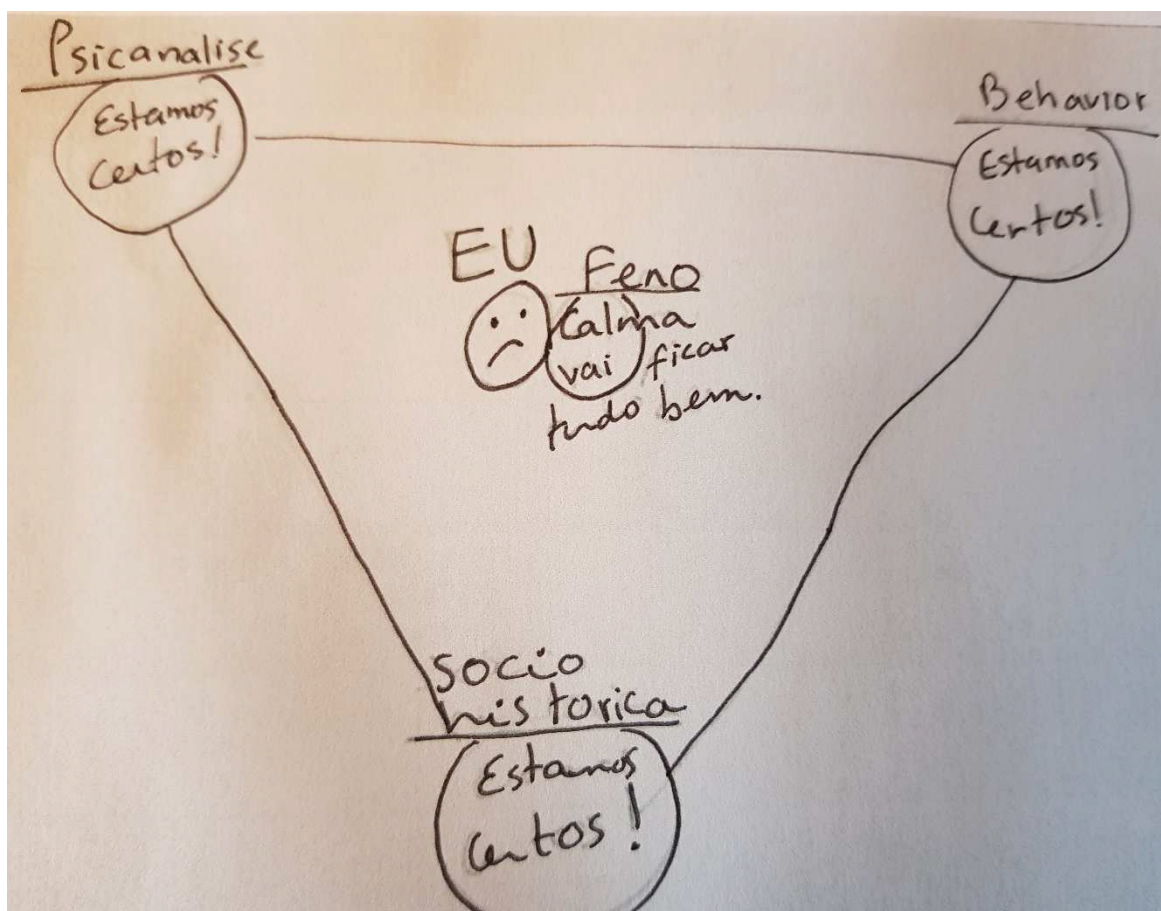
Os desenhos a seguir narram os sentimentos de angústia e dúvidas produzidos nos estudantes a partir das diferentes linhas de pensamento do curso de psicologia da UFPR.

Figura 6 - Desenho 6 Encruzilhada



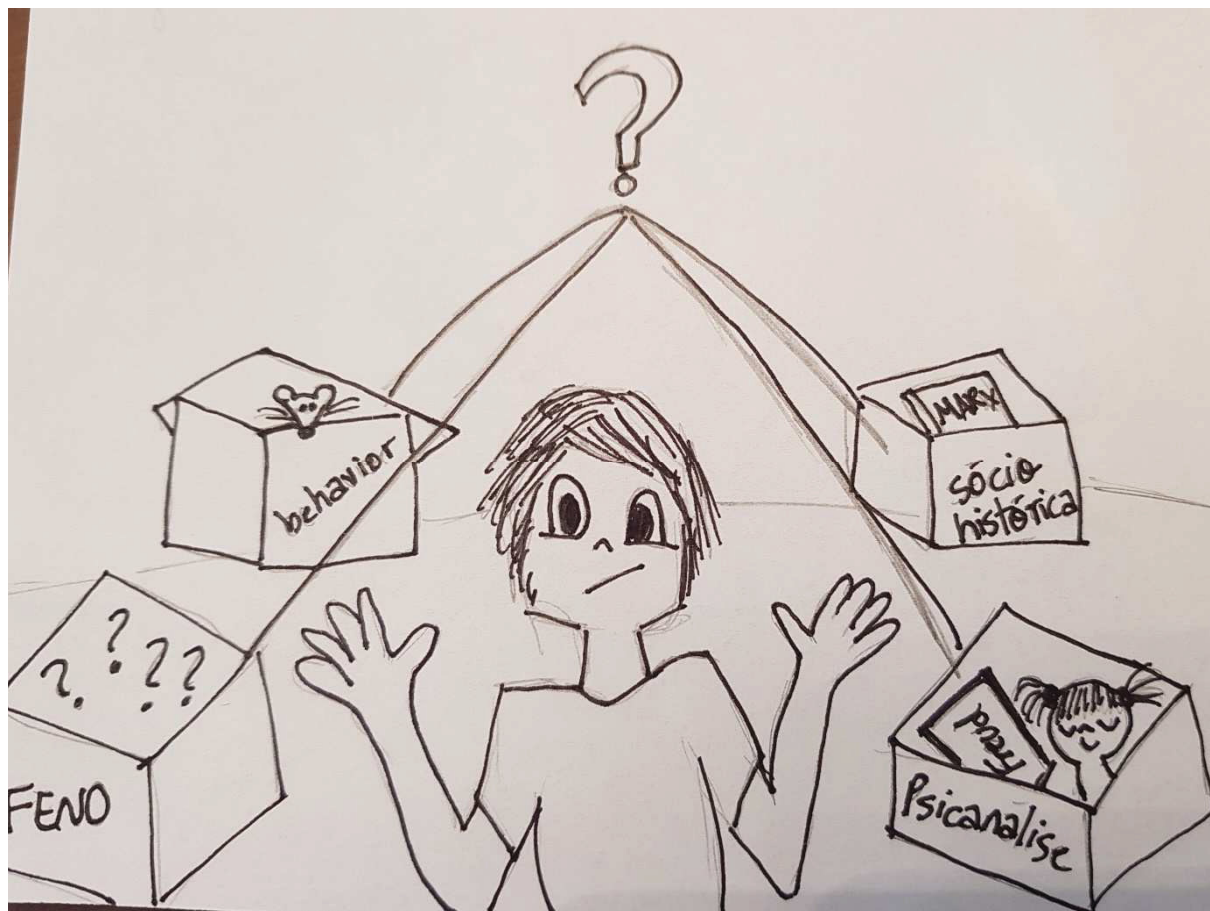
Esse estudante retrata sua dúvida quanto às diversas correntes teóricas dentro da psicologia. Ele se vê num impasse, pois sente-se pressionado a escolher um caminho para seguir, todavia ainda não sabe qual escolher. O estudante se encontra numa encruzada, sentindo-se paralisado, sem saber como proceder diante de suas dúvidas.

Figura 7 - Desenho 7 Salvo pela feno!



Esse estudante mostrou as tensões presentes nas lutas ideológicas percebidas entre as abordagens teóricas da psicologia, todas dizendo que estão certas! O estudante se sente confuso, pois acredita que todas fazem sentido e estão certas, ao contrário do efeito de imposição, por meios de um discurso monológico que cada corrente parece apresentar. Nas palavras do estudante, ele se encontra: “numa tríplice fronteira entre behavior, psicanálise e sócio-histórica, dizendo que todas estão certas e no meio eu to abraçado em feno falando que vai ficar tudo bem” (R5). A fenomenologia foi a linha de pensamento que o estudante relatou sentir-se mais seguro e confortado, pois ela lhe assegurava que, no final, tudo daria certo.

Figura 8 - Desenho 8 Tomando pela dúvida



Nesse desenho pode-se ver o estudante também em dúvida em relação à escolha da linha teórica que precisará escolher. Ele também se diz paralisado por não saber como proceder diante de suas dúvidas.

Apesar do existente debate acerca da angústia produzida nos estudantes diante da escolha de sua abordagem teórica, pergunta-se: por que os calouros participantes desse trabalho se sentem tão cobrados a efetuar uma escolha já em seu primeiro ano de curso? O que o curso pode fazer para minimizar os efeitos subjetivos nos estudantes de angústia, pressão, confusão e tensão produzidos a partir do embate entre as correntes psicológicas?

Em relação às expectativas futuras dos estudantes, outro fator que preocupa os calouros relaciona-se com os novos obstáculos que encontrarão pela frente nos anos seguintes do curso. Gabriela explica seu sentimento ao dizer: “isso aqui vai piorar. Isso aqui só vai aumentar a carga horária, isso aqui só vai aumentar as coisas” (O2). Os estudantes explicam que ao conversarem com seus veteranos, percebem que as coisas “serão cada vez mais difíceis” (R5). Segundo eles, às expectativas para o curso não são animadoras. Gabriela diz: “Eu tenho sérios ... sérias

preocupações que eu não vou conseguir de novo dar conta!” (O2). Gabriela lamenta não conseguir motivar seus colegas e se pergunta:

(O2) Eu olho pra mim tipo assim, cara, eu tento motivar todo mundo, mas se olhar pra mim eu não to motivada. Então de que adianta tentar motivar todo mundo se eu não to tão motivada?

Ferrarini (2017) explica que, apesar da universidade ser um local de produção de conhecimento e aprendizagem, ela produz efeitos contraditórios nos estudantes, se colocando como um local que mantém os estudantes longe do próprio conhecimento produzido, pois o estudante não dá conta de superar às tarefas teóricas e, conseqüentemente, não consegue se envolver na prática de tais conhecimentos produzidos.

Ferrarini (2017) convida os psicólogos, educadores e professores universitários a refletir sobre as expressões de sofrimento, de frustração e desconforto produzidos nos estudantes, a partir do próprio curso de psicologia, apontando para as contradições produzidas pela instituição entre “estudar e promover saúde mental” (p. 24), sendo esta uma das ênfases do projeto pedagógico curricular do curso” (p. 24). Todavia, os estudantes se mostram “sofrer com o fato de estar em uma universidade, uma universidade que gera sofrimento” (p. 24).

Destacam-se ainda os efeitos de sentido subjetivo, decorrentes da lógica produtivista do mundo capitalista, infiltradas nas práticas educacionais da universidade, sendo reveladas nas narrativas dos estudantes, a partir das relações universidade-estudante que vivenciam. Fica ainda o convite para que a instituição consiga ouvir as vozes de seus estudantes suplicando por uma formação mais humana e menos direcionada à produção de resultados.

Finalmente, a partir da filosofia enunciativa de Mikhail Bakhtin, podem ser apontadas alternativas para que novos sentidos possam ser produzidos, de modo a bivocalizar as práticas educativas e discursos monológicos na universidade. Conforme já discutido (no item 3), as oficinas criativas buscaram explorar a dimensão criativa dos participantes, ressignificando assim, práticas pedagógicas que produzem sofrimento, propondo, ao contrário, a construção de um permanente diálogo com os valores monológicos muitas vezes encontrado na universidade e seu gênero discursivo da ciência. Ao se questionar os discursos dominantes na formação do estudante, abre-se espaço para a produção de outras práticas na formação dos estudantes.

Por meio da concepção dialógica da linguagem do círculo de Bakhtin permite-se uma compreensão das múltiplas linguagens e relações de constante força entre os diversos grupos que habitam a instituição (UFPR). Essa concepção de língua compreende uma natureza

pluridiscursiva, a qual retrata a luta entre forças centralizadoras as quais buscam se fazer ouvir como uma única voz, se opondo a plurilinguismo e se posicionando como única verdade por meio do discurso oficial. Todavia, a pluridiscursividade da linguagem, possibilita a materialização das tensões presentes nas relações dos diversos grupos sociais e seus modos de dizer o mundo.

Ao narrar o cotidiano universitário por meio da criação de um cartaz, os estudantes puderam olhar para a realidade vivida através do humor, produzindo bivocalizações dos discursos dominantes de verdade, de produção de conhecimento e de identidades presentes nos discursos sociais atribuídos à universidade, seus estudantes e suas relações. A seguir encontra-se a narrativa produzida pelos estudantes, bem como sua criação acerca do cotidiano de um universitário:

Sátiras de um universitário

Apesar das falsas promessas, e do aparente abismo,
Você pode curtir um chopp depois. Apesar do tempo voando,
Das cobranças de tudo e todos,
E da faculdade te puxando,
Você pode correr para a casa dormir, e mexer no celular em paz!
Apesar do paredão de livros/xerox/leitura excessiva,
Você não está sozinho pensando nas férias!
Estamos juntos nas dificuldades!

Como aponta Pan (2003), a psicologia tem como uma de suas tarefas não perder de vista a dimensão sensível e criadora da condição humana. Desse modo, por meio da ação criativa (pela arte), garante-se um encontro com “a verdade, com o belo, com a experiência de liberdade e de dignidade do ser humano. Essa relação entre a verdade e a beleza deve estar no interior das ciências humanas” (p. 148). A estética em conjunto com a práxis promove uma estratégia política de intervenção, além de transformações nas formas de conhecimento, ao resgatar a dimensão da sensibilidade do ser humano a qual encontra-se desmantelado pelas transformações técnicas da sociedade capitalista. O mundo torna-se cada vez mais inexpressivo, culturalmente monologizado, padronizado e aculturado.

Os diversos tipos de arte possibilitam um olhar que percebe o ser humano de maneira subjetiva. As artes cênicas – a produção de desenhos e a criação literária - como explica Pan (2003), contribuem com que os estudantes consigam unir suas produções artísticas às experiências e vivências pessoais do cotidiano e revelá-las, de forma crítica, percebendo essas experiências por meio de um novo olhar. Ao se distanciarem dessas situações e retornarem novamente, através de um novo olhar, possibilita-se uma análise de forma mais completa.

Desse modo, visando a um processo de transformação de experiências e sentidos da cultura oficial no ambiente acadêmico, buscou-se a criação de um espaço para a singularidade, pluralidade e diferença e, a partir disso, o despertar de uma vontade de intervir e protagonizar transformações de suas realidades.

5. Discussão

A filosofia de linguagem do círculo de Bakhtin/Volochínov (2014) sustenta a visão deste trabalho, conforme apontado no decorrer do texto. Compreende-se a partir disso que a palavra carrega em si valores de uma determinada sociedade, evidenciando, portanto, os modos como tais valores são explicados, colocados e confrontados. É por meio da palavra que se pode apreender, movimentar e transformar significações que produzem discursos de identidade e seus efeitos subjetivos nos estudantes em transição à vida acadêmica. Na intenção de aprofundar a compreensão sobre esses efeitos de sentido produzidos pelos discursos que compõem os cenários possíveis aos calouros da UFPR, optou-se por fazê-lo, com base nas narrativas dos próprios estudantes, como também a partir de suas produções criativas. A partir disso, a

discussão a seguir busca dialogar, analisar e discutir os sentidos socialmente construídos, bem como os discursos dominantes acerca do estudante universitário na UFPR.

A concepção dialógica da linguagem é um dos conceitos centrais abordados pelo círculo de Bakhtin, conforme já discutido. Tal conceito, como explica Pan et al. (2017), contribui para a compreensão das múltiplas linguagens e a relação de força constante entre os diferentes grupos que habitam as instituições, especificamente o contexto desta pesquisa - a universidade (UFPR). Compreende-se o dialogismo como “a forma de enfrentar a concepção dominante de linguagem que a representa como forma de expressão de pensamentos individuais ou como objeto neutro, meio (transparente) de comunicação dos grupos sociais” (p. 257-258). As formas e os tipos de interação verbal, ligados às condições nas quais se materializa enquanto evento concreto, estão diretamente ligadas aos fatos históricos de cada época, pois a língua é sempre uma resposta ativa entre os falantes e entre os enunciados.

A partir dessa concepção de linguagem, compreende-se uma natureza pluridiscursiva que retrata o constante movimento e luta entre “forças centralizadoras, de unificação verbo axiológica, em direção à uma língua única, saturada ideologicamente, que se opõe, enquanto forças dominantes, ao plurilinguíssimo, provocando sua subjugação” (Pan et al, 2017, p. 258). A partir desse movimento da língua, identifica-se, no discurso oficial – seus sentidos e valores - os quais configuram a UFPR e sua concepção pedagógica. As vozes dos estudantes encontram-se, por diversas vezes, conforme apontam seus enredos, subjugados pelo discurso dominante “em sua pretensão de se fazer ouvir como voz única, única verdade” (p. 259).

Nesse sentido, pode-se dizer que as práticas de linguagem dominantes no universo acadêmico constituem-se pelos gêneros científicos. Esses, muitas vezes operando como instrumento de poder, os quais regidos pelos interesses do mundo contemporâneo, e, aliada à cultura da elite, regulada pelos interesses hegemônicos do mercado de trabalho, definem e direcionam a linguagem oficial, monológica, e a partir dela, define formas de produzir, divulgar e validar conhecimento. Definem ainda, as formas de se ensinar e de se aprender, reduzindo os estudantes à um receptor de informações técnicas de cada determinada área profissional. Impõe-se um papel do estudante como aquele que registra, de forma passiva, as informações e conceitos transmitidos, e atribui aos estudantes a tarefa de atender às demandas produtivistas (da educação) desse sistema. Os estudantes, por sua vez, encontram-se silenciados e acudados de “seu papel ativo e responsivo, condição para que a comunicação aconteça, condição para que se efetue a dimensão essencial da linguagem enquanto prática social: a alteridade” (Pan et al, 2017, p. 259).

Assim como a língua, a cultura é um acontecimento concreto, a qual pertence à história e está ligada aos fatos dessa história. Ela encontra-se temporalmente em diálogo, ou seja, a cultura acontece, se cria, se mostra, se multiplica e se materializa na produção de linguagens e nas decorrentes relações sociais preexistentes e presentes. “A cultura encontra-se nas fronteiras entre as comunidades semióticas, no contato e nos processos do homem, nas mudanças sociais, em constante transformação” (Pan et al, 2017, p. 259/260). A partir das práticas de linguagem verbal, a cultura reflete e refrata os processos sociais, portanto está nas relações dialógicas. “É no contato com o a cultura do outro que a materialidade de uma dada cultura mostra sua significação” (p. 260).

Compreende-se que é a partir do enunciado, ou seja, no texto no discurso, nas formas vivas da linguagem que se produzem os processos de subjetivação (Almeida & Pan, 2017, p. 89). Portanto, o sujeito, a partir da linguagem é produtor e produto de seu tempo histórico – nesse caso, a sociedade moderna – e, a subjetividade encontra-se situada nessa determinada instância histórica, esse determinado tempo histórico, compreendido como o mundo contemporâneo, o qual produz efeitos concretos, decorrentes da noção “de unicidade e homogeneidade do sujeito da consciência” (p. 89).

A concepção dialógica de linguagem compreende uma filosofia que inclui a formação da consciência, e permite elementos para uma investigação e análise dos modos de subjetivação a partir dos discursos dominantes no ambiente acadêmico. Uma análise da formação da consciência e da subjetividade a partir de uma visão discursiva, rompe com a ideia de uma subjetividade formada a partir da interioridade e da individualidade de cada sujeito. A análise da subjetividade a partir da multiplicidade e da heterogeneidade, produzida num intercâmbio entre instâncias individuais, como também instâncias coletivas e institucionais “liberta o homem de sua condição de objeto” (Almeida & Pan, 2017, p. 90). Diante disso, pode-se afirmar que as práticas históricas (e formativas) da universidade produz subjetividades.

A universidade sendo uma instituição social, reflete as contradições, divisões, atitudes, e projetos conflitantes da sociedade, bem como sua estrutura e modo de funcionamento como um todo. A partir das reformas adotadas pela universidade e suas decorrentes transformações, entre as quais considera a educação, conforme aponta Chauí (2003), como um serviço (que poderia ser privado ou privatizado) e não um direito, passa a conter a ideia da universidade como organização prestadora de serviços, atendendo às formas e aos interesses do capitalismo. A forma atual do capitalismo caracteriza-se pela fragmentação de todas as esferas da vida social. A sociedade encontra-se movida pelos princípios de dispersão, instabilidade, interesses individualizantes, promoção de competitividade, “[...] “meio ambiente” perigoso, ameaçador e

ameaçado, que deve ser gerido, programado, planejado e controlado por estratégias de intervenção tecnológica e jogos de poder” (p. 7). As organizações passam a depender de sua capacidade adaptativa para sobreviver diante das mudanças contínuas e inesperadas. Com isso o conceito de flexibilidade, adaptabilidade e competência, entre outros, se vê instaurado nos diversos âmbitos da sociedade (Chauí, 2003), bem como nas práticas pedagógicas do ensino superior.

Mancebo et. Al. (2015), também discutem o empresariamento do conhecimento, este ocorrendo especialmente no âmbito do ensino superior, assim como na pós-graduação com sua expansão, a partir da indução dos programas para a produção de conhecimento e tecnologias que atendam os interesses do mercado, vinculando-se às empresas e consequentemente visando à alta produtividade e sua consequente competitividade. As referidas autoras analisam como a alta produtividade encontra-se como um resultado inevitável, que se transforma em política de Estado, independentemente dos governos, criando um efeito perturbador sobre a atividade científica, sobre o ensino e a formação de seus sujeitos. Tais reformas e “contrarreformas” que tomam as universidades são carregadas ideologicamente e merecem atenção, assim como resposta, pois as instituições de ensino superior se veem atendendo à lógica da mercantilização do mundo capitalista, atendendo a demanda da certificação em massa, entre outras (Mancebo et al, 2015).

Há um rebaixamento na qualidade do ensino, há a cobrança para a intensificação de trabalho (Mancebo, 2007; Chauí, 2017) tanto dos discentes como dos docentes, esses, por sua vez, se encontram atropelados pelos montantes de afazeres do trabalho, sem tempo para parar, refletir e analisar os efeitos subjetivos produzidos por tais processos.

O alinhamento dos estudantes à lógica produtivista das relações e da aprendizagem produz estranhamento e choque nos estudantes que sinalizam a busca por uma formação mais humanizada, que lamentam a instrumentalização das relações decorrentes do discurso meritocrático e competitivo que tornou a integração e união – inicialmente tão buscada - agora desnecessária ou impossibilitada pelas regras do jogo. “O que é humano e social no processo ensino-aprendizagem é substituído por um problema técnico e burocrático que pretende aumentar as possibilidades de sobrevivência, tanto de estudantes como de professores” (Tovar, 2015, p. 106).

As vozes dos estudantes enunciam sua perplexidade diante das relações com a aprendizagem encontrada na realidade acadêmica. Eles se dizem confusos sobre como devem proceder nessa nova empreitada universitária. Se perguntam o que perderam, pois não conseguem atender às demandas acadêmicas impostas a eles. Os estudantes se questionam se

foram displicentes durante suas trajetórias estudantis, pois não sabem mais escrever o português considerado correto, estão esquecendo as palavras, não sabem produzir textos científicos da forma que lhes é esperado, não conseguem se concentrar durante as aulas, não se conformam de terem perdido tanto tempo de suas vidas e não ter conseguido nem viver, nem aprender o que deveriam ter aprendido. Se perguntam como vão dar conta de mais atribuições, sendo que mal conseguiram sobreviver ao primeiro ano de universidade. Os estudantes dizem se preocuparem com o futuro da universidade.

Ainda sobre as transformações sofridas pela universidade, e de encontro com os apontamentos trazidos por Chauí (2003), Mancebo et al (2015) também analisam as mudanças na educação superior no Brasil, apontando as alterações substantivas que foram induzidas, especialmente “no trabalho docente, no que tange tanto à formação quanto à produção de conhecimento, sob a regência de um ideário que apela à economia de mercado” minimizando as áreas de atuação do Estado, racionalizando os gastos públicos, baseando-se em um sistema de parceria entre Estado e mercado e suprime diversos direitos e conquistas sociais transmutados em serviços, regidos por um intenso processo de mercantilização” (p. 47). Em outras palavras, resume-se a realidade histórica do sistema capitalista de impor seu domínio sobre todos os “campos da reprodução política e social”, reduzindo o caráter público da educação a níveis mínimos, pelo caráter semiprivatizado do Estado (p. 47).

Os rumos tomados pelo sistema educacional apresentam laços estreitos com a competitividade econômica, “com a possibilidade da produção de um conhecimento que dê apoio ao processo de acumulação; ou a garantia da ordem, ao controle social e à legitimação do próprio sistema” (Mancebo, 2007, p. 118). Em especial, a autonomia da universidade vem sendo fortemente ameaçada pela subordinação a uma ordem imposta externamente, adequando grande parte de suas atividades aos interesses da lógica do mercado, com a mercadorização do conhecimento.

Os efeitos do discurso econômico do regime capitalista sobrepõem todos os outros e é estruturante do discurso oficial. Esse discurso utiliza a ciência e as instituições do Estado para controle do indivíduo, do seu corpo e do seu tempo (Magnin & Pan, 2015). Os efeitos subjetivos dessa forma de socialização do mundo econômico, com suas imposições de valores, de discursos de identidades, das práticas de linguagem e produção e conhecimento, infiltram-se na universidade e nas decorrentes relações, conforme pôde-se constatar com base nas experiências compartilhadas pelos estudantes. Suas formas de subjetivação produzem efeitos nos estudantes que se dizem não saber atender às expectativas sociais a respeito do estudante universitário. Pan et al. (2011) explicam que “Imerso nas redes de significação de seu universo simbólico, o

sujeito subjetiva-se, e, a partir deste universo, objetiva seu eu na palavra (...) (p. 6), desse modo, a linguagem verbal compõe um conjunto de “práticas socioculturais que se concretizam por meio do discurso, que por sua vez, concretizam às posições avaliativas presente nas vozes sociais.

Assim, os sentidos de ser um estudante universitário (da UFPR) é transformado nos diálogos que tecem as narrativas dos estudantes em conjunto com as diversas “vozes sociais a que respondem; inserem-se e fazem parte do debate, dão a ele seus tons emotivos-volitivos” (Machado e Pan, 2016, p. 485), o que implica os modos como constroem sentidos sobre a universidade e sobre si mesmos.

5.1 Tecendo interlocuções

O discurso da produtividade presente na concepção educacional desde a educação inicial, intensificando-se no ensino médio e persistindo até a universidade, produz sentidos bivocais nos estudantes, tais como, o bom ou mau aluno, aquele que consegue ou não se adaptar ao sistema, aquele que é resiliente, que tem bagagem cultural adequada ou não, que persiste ou desiste, entre muitos outros sentidos. A partir do pensamento bakhtiniano, pode-se dizer que tais dualizações fazem parte do próprio enunciado que é sempre bivocal, e, desse modo, produz fortes sentidos de ameaça ao sujeito que se encontra como um potencial incompetente, desqualificado, excluído ou fracassado.

Partindo-se de compreensões baseadas na resiliência, persistência e adaptabilidade para o sucesso acadêmico, produz-se sentidos de desmerecimento e exclusão. Ao esperar-se dos novos ingressantes da universidade a dita competência para ser adaptável, maleável, e autossuficiente, justificando-se tais capacidades como sendo habilidades para enfrentar o mundo e o mercado de trabalho. Ademais, o estudante compreendido como competente, daria conta de atender às infinitas exigências e tarefas de seus respectivos cursos. Os montantes de leituras e trabalhos, não seriam, nesse caso, compreendidos como desumanos, conforme relato dos estudantes. Mas seriam, se adequar e se adaptar às formas de produção existentes e exigidas no mundo contemporâneo. Todavia, responder às demandas do capital humano (Mancebo, 2015; Saviani, 2005), mantém, ao contrário, relações de “subserviência e de alienação” (Mancebo, 2015, p. 47).

Tais modos de relações produzem sofrimento nos estudantes que dizem precisar abrir mão de tudo, inclusive de sua saúde (mental), para sobreviverem na universidade. Para os

estudantes, a universidade tem lhes reproduzido um mal-estar, de modo geral. Suas narrativas apontam as contradições produzidas pelas experiências do cotidiano ao dizerem que: “(...) a faculdade dá uma acabada assim. Não só experiência minha, mas dos colegas assim que a gente conversa. Deu uma... piorada assim. E eu não sei se é por causa da universidade em si, se é por causa do curso [...]”. Saber que não sofre sozinho é o consolo que Daniel tem para não desistir da universidade conforme explicou: “minha permanência na faculdade, principalmente saúde mental assim, e até por ver assim que tem alguém que tá tão ruim quanto eu [...] (R5).

Assim, ressoa-se, por meio dos relatos dos estudantes em transição à vida universitária na UFPR, sentidos (da educação predominante) que dizem do bom estudante, competente e adaptável a todas realidades. Pan et al (2017) aponta que “O contexto ideológico da formação do estudante é a universidade, que nele reflete e refrata os valores da sociedade” (p. 92). A partir de determinadas práticas acadêmicas (como as de leitura e de escrita) e de formas de se relacionar na universidade, conforme narraram os estudantes, produzem-se diversos efeitos subjetivos, como o sentido de precisar adoecer para dar conta dos trabalhos acadêmicos, sentidos de incapacidade por não saber escrever textos científicos, efeitos de exclusão impostas pela (des)informação, sentidos de solidão por precisar encontrar caminhos para resolução das questões acadêmicas de forma isolada, além de carregarem o peso das responsabilidades e obrigações estudantis, sem o recebimento de devido apoio. Gabriela, ao dizer: “[...] eu adoeci para dar conta dos textos [...]” denuncia as relações produtivistas da educação superior impostas aos estudantes.

O discurso das competências defende ainda a adaptabilidade e flexibilidade como ferramenta para a liberdade convocando o sujeito a se cobrar formas de se doar e de se entregar às exigências do capital, acreditando que, ao estar em constante aprimoramento, seja de dia, de noite, na madrugada – em todos os espaços - em casa, na escola, e no trabalho, o sujeito é colocado a, incessantemente, e, de modo autônomo, estar sempre produzindo para atender às demandas do mundo contemporâneo (Magnin e Pan, 2015).

Os estudantes relatam sentirem-se culpados por não estarem sempre imersos e envolvidos com as demandas da universidade o tempo todo. O sentido de culpa acaba produzindo efeitos contraditórios nos estudantes que dizem sentir-se paralisados diante das tarefas acadêmicas – não conseguem produzir na velocidade esperada. Entre os sentimentos de culpa compartilhados pelos estudantes encontram-se os sentidos de culpa por gostarem de determinada linha teórica, por dedicarem tempo para estudar determinada disciplina em detrimento de outra, por não tirarem notas máximas, entre diversos outros sentidos, conforme exposto pelos participantes.

O sentido de adaptabilidade e flexibilidade também é mais um que se reproduz nos estudantes em transição à universidade. O estudante, ao ingressar no meio acadêmico, precisa se adaptar de imediato às novas práticas pedagógicas, às formas de se relacionar desse universo, às práticas de letramento da universidade, aos novos gêneros discursivos, a todo um universo ideológico em que se produz (e reproduz) conhecimento. Ou seja, um universo repleto de contradições, tensões e desafios.

No que se refere à leitura e à escrita, questão levantada pelos estudantes como sendo um dos grandes desafios do primeiro ano na universidade, especialmente pela formalidade, complexidade e dificuldade envolvida neste tipo de trabalho, os estudantes apontam a necessidade de maior apoio e comunicação, pois relatam não compreender o que os professores esperam deles e será que os próprio professores compreendem o que esperam de seus estudantes? Mateus explica que não soube atender os pedidos de formalidade em seus trabalhos, pois recebeu apenas o aviso de que precisava melhorar, ficando sem saber por onde começar. Mateus relata sua experiência explicando: “A formalidade do meu texto tava ruim, sabe? [...] queria mandar email pra ela (professora) pontuar as partes onde ela achou que... achou problema, e fazer comentários mais aprofundados talvez. Porque assim, você falar que tá ruim é uma coisa, você falar que tá ruim e pontuar onde que é, pro aluno ver onde que ele errou...”

Conforme aponta Almeida e Pan (2017), ler e escrever são práticas predominantes na universidade. É por meio da palavra escrita que o estudante tem acesso ao conhecimento histórico produzido pelas diferentes profissões, conhece os impactos produzidos nas sociedades pelas determinadas áreas de atuação, bem como defronta os diversos sentidos atribuídos aos profissionais de determinadas áreas. De fato, a possibilidade de “apropriação dos sentidos de textos especializados de diferentes áreas de conhecimento” (p. 75) inicia-se, de modo formal, na universidade. Todavia, ter o domínio da leitura e a escrita, não significa que o estudante está apto a “ler e escrever qualquer tipo de texto” (p. 75). Contudo, ao ingressarem na universidade, os estudantes deparam-se com a expectativa de que eles já tenham o domínio da leitura e escrita científica, portanto espera-se uma compreensão de textos distintos, de forma natural, compreendendo a língua como forma “transparente de transmissão de conhecimento” (p. 77).

No contexto pedagógico da universidade, as dificuldades de leitura e escrita apresentadas pelos estudantes, estariam ligadas às deficiências, insuficiências e dificuldades apresentadas pelos estudantes, bem como relacionadas ao seu histórico escolar deficiente, portanto responsabilidade do próprio estudante. As concepções de linguagem verbal nesse contexto, encontram-se distantes e dissociadas da realidade dos estudantes e de suas experiências com a leitura e a escrita.

Entretanto, conforme aponta Almeida e Pan (2017), as práticas de letramento são práticas sociais, portanto, a leitura na universidade é produtora de sentidos. Ao ler e escrever, o estudante movimenta universos ideológicos, produzindo sentidos acerca do mundo, sobre o outro e sobre si mesmo. Tais práticas reproduzem discursos de identidades aos quais tentam enquadrar os estudantes – o escritor com talento, o cotista sem preparo, o estudante competente e esforçado – distanciando o estudante da possibilidade de se posicionar nas práticas de letramento, de estabelecer relações de sentido/autoria com seu texto, de trazer suas experiências, numa dimensão discursiva, criativa, política e autoral. Ao excluir-se todas essas possibilidades na prática da leitura e da escrita formal da profissão subjugam o estudante de seu papel “autorcriador para a assunção de um reproduzidor técnico do uso da língua e do conhecimento” (p. 92).

A concepção instrumental de linguagem, assim como a ideia de transparência que permeiam às práticas de letramento na universidade, contribuem para a naturalização e reprodução de valores sociais prevalentes calcados na concepção de produtividade e competitividade, destituindo os estudantes da “dimensão social, afetiva, política e transformadora da linguagem” (Almeida & Pan, 2017, p. 96). A palavra escrita que circula na universidade, pela qual o indivíduo tem acesso ao conhecimento e é avaliado como apto ou não ao mundo acadêmico, é apresentada ao estudante como se tivesse um significado único, desvinculado de que contexto de produção: as relações de poder e hierarquias que constituem o gênero acadêmico.

Ao silenciar-se as histórias dos estudantes, em nome da conquista de um conhecimento considerado mais valioso pela sociedade, ao se encontrarem sem voz e sem espaço para se posicionarem numa relação dialógica e histórica, o estudante acaba encontrando dificuldades para se inserir na comunidade universitária e se apropriar das respectivas formas de linguagem. Assim, o gênero acadêmico e suas complexas relações de poder, evidenciadas por meio das hierarquias, da normatividade e das linhas de pensamento teóricas, entre outros, reflete e refrata os valores de competitividade, de produtividade, de meritocracia, etc. do discurso dominante, criando-se barreiras para o sucesso dos estudantes e futuros profissionais, bem como impedindo a formação de seres humanos ativos, conscientes e transformadores (Almeida e Pan, 2017, p. 96).

Pan (2003), analisa a atribuição e responsabilização pelos fracassos colocados na juventude desde a infância, pelas instituições de ensino escolares, por meio da compreensão de que a aprendizagem, a subjetividade, a construção de conhecimentos, são entendidas como

processos internos e psíquicos, dissociado do discurso social (educacional). O discurso das competências insere-se desde a infância, pois seu fracasso, deve-se apenas a ela própria (p. 26).

O discurso meritocrático e individualista o qual “opera um sistema de seleção natural” (Tovar, 2015), no qual os mais fortes conseguem manter-se, desconsidera o entendimento de que a subjetividade, assim como “o conhecimento é necessariamente formulado em uma linguagem pública e compartilhável” (Saviani, 2005, p. 4). Pan (2003) aponta que o conhecimento parte do discurso dominante, e, portanto, também inserido nos discursos e práticas pedagógicas. Desse modo, é necessário “tratar com rigor a linguagem e o discurso” (p. 12) bem como a forma como elas são concebidas. Portanto, abrir espaços para o compartilhar das experiências na educação permite ir na contramão dos discursos hegemônicos na educação e incluir aqueles que são esquecidos pelo discurso educacional.

Conforme exposto ao longo deste trabalho, entende-se as práticas discursivas como ações humanas que se dão no entorno de um sentido que é atribuído pela linguagem, ou seja, a língua como realidade vivida” (Pan, 2003, p. 12-13). Os questionamentos que os estudantes fazem acerca de suas capacidades de aprendizagem, de leitura, de escrita e de concentração, revelam os efeitos de sentidos produzidos nos estudantes, decorrente dos discursos identitários como, o estudante da “Grife UFPR” (Baibich-Faria e Arco-Verde, 2006, p. 158), os que merecem o uso da marca, ou não.

Desse modo, sustenta-se a compreensão, a partir das narrativas dos estudantes, que os obstáculos encontrados no processo de transição à vida universitária se colocam como resposta aos discursos sociais, sendo eles produto e produtores dos efeitos de sentidos acerca da identidade estudante, “impactando na (re)produção ou (trans)formação de valores a partir dos quais e nos quais os sujeitos enunciam, se posicionam, se subjetivam” (Machado e Pan, 2016, p. 479). A cultura da competência permeada nas políticas educacionais representa “um elo de uma cadeia responsiva, em sua historicidade discursiva, na grande “arena discursiva” (p. 479).

Conforme explica Pan (2003), instituições, seus especialistas e programas especiais “unem-se em busca de alternativas e criam interessantes formas de intervenção (remediação)” (p.26) e técnicas a fim de homogeneizar as “formas de produção de sujeitos preparados para enfrentar o mundo moderno, a sociedade de consumo,” e o mundo do trabalho. Carece-se de uma análise e reflexão acerca da “constituição da subjetividade” (p. 26) que se distancie dos discursos hegemônicos, bem como se distancie de “intervenções clássicas voltadas à orientação e ao atendimento de questões individuais, localizadas nos próprios estudantes” (Branco, 2015, p. 15).

É preciso intensificar e ampliar a discussão (tentativa do presente trabalho) acerca do processo de produção de subjetividade nas práticas educativas, especificamente no processo de transição dos estudantes à vida na universidade, a partir de um olhar que contribua para a construção de metodologias de intervenção da Psicologia Educacional no ensino superior. Pois, afinal são esses os futuros profissionais que estarão (re)produzindo novas metodologias e intervenções nas suas práticas profissionais (Pan, 2003; Pan, 2013; Pan 2016; Branco, 2015). É preciso compreender que há uma singularidade na relação formativa entre o jovem e a universidade que requer uma análise que leve em conta “não uma nova teoria que reedite a ordem natural do desenvolvimento humano, a exemplo do construtivismo, mas seus efeitos de dominação sobre as práticas pedagógicas e sobre os modos de subjetivação” (Pan, 2003, p. 26) desses jovens em transição.

Conceder aos estudantes a voz, a participação ativa e a conseguinte produção de conhecimento, a partir das oportunidades de conhecimento e domínio das ferramentas comunicacionais da cultura universitária, possibilita movimentar os sentidos e valores da linguagem dominante, bem como possibilita ouvir a polifonia da cultura universitária e interceder nas formas monológicas de informação impostas a eles, concebendo assim, os estudantes, como coautores de suas trajetórias (e não reprodutores da cultura dominante) (Pan et al, 2017, p. 260).

A partir das contribuições da teoria crítica da cultura de Benjamin, conforme apontam Pan e Zonta, (2017) a qual não compreende a história de forma linear, mas como um “entrecruzamento temporal” (p. 42), concebendo às diversas fases da vida como “categorias sociais, históricas e culturais” (p. 42), as quais recompõem a experiência vivida constantemente. A história pode ser recriada a partir da forma como ela é significada. Portanto, a necessidade de se fazer ouvir as diferentes vozes silenciadas por meio das narrativas, devolve aos estudantes “seus lugares de sujeitos na história” (p. 42). Desse modo, possibilitou-se, por meio das narrativas dos estudantes, o resgate de suas histórias, concedendo-lhes, a partir de suas experiências e o presentificar-se, um meio para produzir história, marcando assim, seu lugar no contexto universitário.

Destaca-se ainda que o sujeito não é apenas um reflexo exterior da sociedade, nem origem absoluta de seus enunciados, mas é posicionado nas tensões das vozes sociais, sendo por elas constituído. Portanto conhecer e dialogar sobre as tensões e obstáculos presentes nessa relação estudante-universidade contribuiu para que os estudantes tomassem consciência das contradições nesse processo. A partir de um posicionamento responsivo e ativo, tendo como objetivo o diálogo e a análise das situações e relações concretas os diversos discursos sociais

presentes nessa arena de vozes, e a partir da reflexão juntamente com os estudantes, promoveu-se possibilidades de superação dos desafios e obstáculos decorrentes da trajetória universitária. A experiência grupal possibilitou um olhar exotópico, pois ao se afastar de si, na troca do compartilhar das experiências, percebeu-se um outro, e, compreendeu-se esse outro como tendo obstáculos semelhantes a enfrentar, portanto os problemas sentidos como individuais puderam ser compreendidos como sendo, de fato, coletivos, refletindo a realidade acadêmica dos estudantes, revelando as faces institucionais nesse contexto. Tal experiência favoreceu um rompimento das perspectivas individualizantes do fazer educativo no âmbito do ensino superior.

6. Para concluir sem encerrar o diálogo

O presente trabalho buscou conhecer os efeitos subjetivos produzidos em um grupo de estudantes, a partir do processo de transição à vida acadêmica, assim como os discursos de identidade dominantes sobre o que é ser um estudante do ensino superior público. O campo empírico do presente trabalho é a Universidade Federal do Paraná (UFPR). A fim de conhecer os sentidos dessa experiência para os estudantes, buscou-se indagar e dialogar sobre os lugares possíveis a serem ocupados pelos novos membros da universidade – os calouros – que ingressam nesse universo estando repleto de expectativas e desejos de pertencer a essa comunidade como seres posicionados e participativos. Buscou-se também, regatar as narrativas dos estudantes, e permitir que as vozes silenciadas pudessem ser ouvidas. Fomentou-se o ressignificar de práticas educacionais como a de leitura e escrita no ensino superior por meio da dimensão criativa dos estudantes. Para tal, utilizou-se de uma metodologia interventiva, baseada em conceitos bakhtinianos de dialogia, como proposto pelo Projeto PermaneSendo.

A partir das narrativas dos estudantes possibilitou-se indicar as principais necessidades e dificuldades enfrentadas por esse grupo de estudantes em processo de transição ao ensino superior público, e a partir disso, contribuir para a construção de indicadores de políticas de acolhimento para futuros estudantes em transição à universidade. Portanto, a partir do presente trabalho constatou-se que:

1. O transitar por esse novo universo produziu nos estudantes sentidos de estranhamento e não pertencimento, especialmente pelo choque ao encontrarem-se em um

universo tão distante de suas realidades, especificamente ao precisarem se relacionar com os novos gêneros acadêmicos - como a linguagem científica e a formalidade exigida - nesse universo.

2. Os estudantes se viram barrados pela rigidez burocrática, sentindo-se impotentes para resolverem questões inerentes da própria instituição, sem o devido apoio.

3. Os estudantes se viram negados de sua condição de reflexão pela disputa percebida entre as diferentes correntes teóricas de pensamento da psicologia.

4. Se encontraram silenciados de dialogarem sobre suas angústias e sofrimento diante da diversidade da Psicologia e dos decorrentes efeitos subjetivos produzidos e, conseqüentemente, negados de vivenciar processos de transformação pessoal pela possibilidade de abertura e diversidade epistemológica que a psicologia deveria proporcionar aos seus aprendizes.

5. Se viram carregando a sós suas inseguranças acadêmicas decorrente da fragilidade e pragmatismo nas relações estudante-universidade.

6. Diante de uma educação voltada ao produtivíssimo, excluiu-se uma experiência de alteridade nas relações no contexto universitário.

7. Constatou-se a importância de acolhimento e apoio para além da semana de recepção dos calouros. Conforme afirmaram os estudantes, a forma acolhedora que foram recebidos pelos seus veteranos durante essa primeira semana foi muito importante para eles, todavia ao precisarem de apoio contínuo da instituição, sentiram-se desamparados.

8. E por fim, os estudantes indicaram a necessidade de apoio para aprenderem a lidar e usar os novos gêneros discursivos os quais são exigidos nesse nível de ensino.

Apesar do choque vivenciado pelos estudantes nessa entrada ao ensino superior público, as Rodas de Conversa e as Oficinas contribuíram com a construção de novos sentidos e a ressignificação dos desafios vivenciados no cotidiano acadêmico dos calouros. Por meio das narrativas desses estudantes, possibilitou-se que suas histórias fossem circuladas e compartilhadas, e, mediante o reconhecimento do outro em sua alteridade, percebeu-se que as dificuldades sentidas também são vivenciadas por outros, assim, por meio de uma reciprocidade, refletiu-se sobre os fatores que mais produziram tensões e inseguranças, para, a partir dessa constatação, construírem-se coletivamente possibilidades de alternativas de superação dos desafios encontrados no contexto acadêmico da universidade. Possibilitou-se explorar o âmbito da criatividade do estudante, favorecendo uma ação política, ativa e responsiva na construção de um sujeito que ocupa um lugar único e histórico, não podendo ser

enquadrado numa identidade fixada que diz respeito ao bom ou mau aluno, do estudante que tem ou não o mérito de estar numa universidade pública, que é competente ou não, que ingressa na universidade já dominando as novas linguagens, (re)produzindo-se assim, sentidos de incompetência pela suposta incapacidade dos estudantes atenderem ao modo de produção esperado.

Transformações são inevitáveis, pois conforme Amorim (2002), toda pesquisa constitui-se sempre numa intervenção. Ao atuar junto a um grupo, uma comunidade, etc. nem o pesquisador, nem o seu outro podem permanecer os mesmos.

7. Considerações finais

A transição ao ensino superior trata-se de uma temática amplamente estudada, muitas vezes, a partir de perspectivas individualizantes e culpabilizantes do sujeito que não consegue se adequar e se adaptar ao novo ambiente. Carece-se de análises críticas acerca das relações e práticas educacionais nas respectivas institucionais de ensino superior, além da possibilidade de se fazer ouvir as vozes dos estudantes os quais se encontram em processo de transição à universidade, portanto podendo contribuir com novas perspectivas e ideias para a criação de ações concretas que possam contribuir com uma transição e permanência de qualidade.

A contribuição do presente trabalho se dá a partir de uma perspectiva bakhtiniana, permitindo investigar os modos de subjetivação produzidos a partir do ambiente universitário, rompendo com a dicotomia subjetividade-objetividade (Almeida e Pan, 2017, p. 89). Compreende-se, a partir desse olhar, o estudante como um sujeito ativo, responsivo e político que se posiciona e contribui com uma história, ao mesmo tempo que se constitui e se transforma a partir das práticas sociais.

A partir das experiências desses sujeitos, os mesmos podem contribuir para a construção de projetos e programas de apoio e acolhimento estudantil, para aqueles que se encontram em processo de transição ao ensino superior. Conforme apontado por diversos estudos, tanto nacionais como internacionais, o primeiro ano na universidade se mostrou o mais difícil para os estudantes. Portanto, necessita de políticas sólidas as quais ofereçam suporte para esse público visando o sucesso estudantil.

Além do mais, a educação no ensino superior trata-se de um campo ainda pouco explorado pelo psicólogo educacional, conforme apontado no decorrer do trabalho. Aponta-se para a necessidade do desenvolvimento de ações para além do atendimento individual e clínico.

Considera-se que a pesquisa realizada contribuiu com a necessidade de atuação da psicologia nos espaços acadêmicos, a partir de ações que promovam o engajamento dos estudantes, concebendo-os como protagonistas desse processo. Destaca-se ainda que é necessário seguir promovendo ações e intervenções da psicologia em conjunto com os estudantes, possibilitando assim uma ação política transformadora nesse processo de formação dos mesmos, ressignificando e transformando a permanência na universidade. Defende-se a prática de intervenções que fortaleçam coletivos de apoio e que possibilitem que o estudante perceba que ele não é o único a vivenciar às diversas tensões, dificuldades e obstáculos presentes no processo de transição ao ensino superior.

Aponta-se que as instituições, os cursos, enfim, o sistema educacional vigente também contribui com a produção de sentidos excludentes e incapacitantes de seus estudantes, sendo necessário lançar um olhar aos processos produtores dos modos de subjetivação e de representar os estudantes que compõem a universidade.

Afirma-se ainda que, o presente trabalho não objetivou criar-se verdades estáticas, mas buscou-se contribuir o movimento dessas verdades, fomentando discussões que dialogassem a respeito dos processos que produzem modos de subjetivação nos estudantes os quais passaram a compor a comunidade acadêmica.

Buscou-se possibilitar que os diálogos e sentidos trazidos pelos interlocutores desta pesquisa não permanecessem fechados, mas, ao contrário, se mantivessem em circulação, compreendendo-se a existência (e ausência) de outras possíveis narrativas, sentidos e vozes presentes nessa relação estudante-universidade. Considera-se a importância de seguir promovendo novos diálogos, discussões, e transformações dos sentidos sociais que buscam cristalizar ou silenciar a pluralidade existente no contexto universitário. Acredita-se ser imperativo seguir potencializando mudanças das práticas e discursos sociais hegemônicos, monológicos e identitários no âmbito da educação superior.

Referencias

- Almeida, A. B. (2016). *Subjetividade e letramento no curso de pedagogia da UFPR: Narrativas sobre ser e ler na universidade e na vida*. (Dissertação de mestrado). Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, PR, Brasil.
- Almeida, A. B. & Pan, M. A. G. S. (2017) Contribuições bakhtinianas para o estudo das práticas de leitura e escrita na universidade: autoria, gêneros científicos e identidade profissional. In: M. A. G. S. Pan, L. Albanese & N. L. Ferrarini. (Orgs) *Psicologia e Educação Superior: Formação e(m) prática* (pp. 75-98) Curitiba: Juruá.
- Amorim, M. (2002). Vozes e silêncio no texto de Pesquisa em Ciências Humanas. *Cadernos de pesquisa*, 116, 07-19. <https://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742002000200001>
- Amorim, M. (2012) Linguagem e memória como forma de poder e resistência. *Bakhtiniana*, 7 (2): 19-37, <http://dx.doi.org/10.1590/S2176-45732012000200003>.
- Baibich-Faria, T. M., & Arco-Verde, Y. F. S. (2006). O Preconceito em uma instituição de ensino superior: um estudo sobre o processo de ocupação de vagas remanescentes na Universidade Federal do Paraná. *Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior*, 11(3), 155-169. Recuperado de <http://educa.fcc.org.br/pdf/aval/v11n03/v11n03a08.pdf>
- Baibich, T. M., & Sommer, L. H. (2011). Responsabilidade institucional com a qualidade do ensino de graduação: pró-reitores em cena. *Avaliação*, 17(1), 87-100. <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-40772012000100005>
- Bakhtin, M. (Volochínov, V. N.) (2014). *Marxismo e filosofia da linguagem*. (16a. ed.). São Paulo: Hucitec Editora.
- Bisinoto, C. & Marinho-Araújo, C. (2011). Psicologia escolar na educação superior: atuação no Distrito Federal. *Psicologia em Estudo*, 1(1), 111-122. Recuperado de www.scielo.br/pdf/pe/v16n1/a13v16n1.pdf
- Bisinoto, C. & Marinho-Araújo, C. (2015). Psicologia Escolar na Educação Superior: panorama da atuação no Brasil. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 67(2), 33-46. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S180952672015000200004&lng=pt&tlng=pt
- Brait, B. (2006). Uma perspectiva dialógica de teoria, método e análise. *Gagoatá* 11(20), 47-62. <https://doi.org/10.22409/gragoata.2006n20a324>
- Branco, P. I. & Pan, M. A. G. S. (2016). Rodas de conversa: uma intervenção da psicologia educacional no curso de medicina. *Psicologia: teoria e prática*, 18(3), 156-167. <https://dx.doi.org/10.5935/1980-6906/psicologia.v18n3p156-167>
- Branco, P. I. (2015). *A dimensão subjetiva da formação do médico: uma proposta de atuação da Psicologia junto a um grupo de estudantes do curso de Medicina da UFPR*. (Dissertação de mestrado). Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, PR, Brasil. Recuperado de

<http://www.humanas.ufpr.br/portal/psicologiamestrado/files/2014/12/relação-de-dissertações-por-orientador-ate-15-02-2016.pdf>

Braxton, J. M., Brier, E., & Steele, S. (2007). Shaping retention from research to practice. *Journal of College Student Retention: Research, Theory and Practice*. Baywood Publishing. 9(3), 377-399. <https://doi.org/10.2190/CS.9.3.g>

Castro, R. V. & Almeida, L. S. (2016) *Ser estudante no Ensino Superior: o caso dos estudantes do 1º ano*. Portugal: Centro de Investigação em Educação (CIEd) Instituto de Educação, Universidade do Minho

Censo da Educação Superior Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. Assessoria de Comunicação Social. (Quinta-feira, 06 de outubro de 2016, 16h50). Recuperado de <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=40111>

Chauí, M. A. (2003). Universidade pública sob nova perspectiva. *Rev. Bras. Educ.* (24), 5-15. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782003000300002>

Chauí, M. A, (2016) Ideologia e educação. *Educação e Pesquisa*, 42(1), 245-258. <https://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022016420100400>

Consultoria legislativa. (2016). Evasão em instituições de ensino superior no Brasil: expansão da rede, SISU e desafios. Estudo técnico. Gilioli, R. S. P. Recuperado de http://www2.camara.leg.br/documentos-e-pesquisa/publicacoes/estnottec/areas-da-conle/tema11/2016_7371_evasao-em-instituicoes-de-ensino-superior_renato-gilioli.

Coulon, A. (2012). O campo de estudo. In Santos, G. G. & Sampaio (Org.), *Observatório da vida estudantil. Estudos sobre a vida e cultura universitária*. (pp. 1-30). Salvador, BA: EDUFBA.

Coulon, A. (2017) O ofício de estudante: a entrada na vida universitária. *Educação e Pesquisa*, 43(4), 1239-1250. <https://dx.doi.org/10.1590/s1517-9702201710167954>

Davis, J. (2011). The first generation student experience: implications for campus practice, and strategies for improving persistence and success. *Journal of college student development*. 52(6), 763-765. <https://dx.doi:10.1353/csd.2011.0074>

Dropout and Completion in Higher Education in Europe (2015) Luxembourg: Publications Office of the European Union. <https://dx.doi:10.2766/826962>

Faraco, C. A. (2009) *Linguagem & Diálogo: As ideias linguísticas do círculo de Bakhtin*. São Paulo: Parábola Editorial.

Faraco, C. A. (2012). [Resenha do livro MEDVIÉDEV, P. N. (2012) O método formal nos estudos literários: introdução crítica a uma poética sociológica. Tradução de Ekaterina Vólkova Américo e Sheila Camargo Grillo. São Paulo: Contexto, p. 269] *Bakhtiniana. Revista de Estudos do Discurso*, 7(2), 181-187. Recuperado de <https://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/view/11421/9339>

Fávero, M. L. A. (2006). A universidade no Brasil: das origens à reforma universitária de 1968. *Educar*. (28), 17-36. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40602006000200003>.

Ferrarini, N. L. (2017) Universidade: uma leitura sem culpa: olhar caleidoscópico sobre a formação do psicólogo. In: M. A. G. S. Pan, L. Albanese & N. L. Ferrarini. (Orgs)) *Psicologia e Educação Superior: Formação e(m) prática* (pp. 19-34) Curitiba: Juruá.

Ferrarini, N. L., & Camargo, De. (2012). O sentido da psicologia e a formação do psicólogo: um estudo de caso. *Psicologia & Sociedade*, 24(3), 710-719. <https://dx.doi.org/10.1590/S0102-71822012000300024>

Figueiredo, L. S. C. U. (1992) Convergências e divergências: a questão das correntes de pensamento em psicologia. *Transinformação*, 4(1,2,3). 15-26. Recuperado de http://basessibi.c3sl.ufpr.br/brapci/_repositorio/2015/12/pdf_5e04798ed1_0000012899.pdf

Freitas, M. T. D. A. (2002). A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. *Cadernos de Pesquisa*, (116), 21–39. <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742002000200002>

Freitas, M. T. D. A., Bernardes, A. S., Pereira, A; P. M. S., Pereira, M. L. (2009). O sujeito nos textos de Vigotski e do Círculo de Bakhtin: implicações para a prática da pesquisa em educação. *Fractal: Revista de Psicologia*, 27(1), 50-55. <http://dx.doi.org/10.1590/1984-0292/1355>.

Hall, S. A. (2006) *Identidade Cultural na Pós-Modernidade*. (T. S. Tadeu, Trad.). 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A.

Heringer, R. (2013). Ainda um sonho distante: expectativas de ingresso na educação superior na cidade de Deus, Rio de Janeiro. In Santos, G. G. & Sampaio (Org.), *Observatório da vida estudantil. Universidade, responsabilidade social e juventude*. (pp. 21-37). Salvador, BA: EDUFBA.

Higher Education Statistics. Non-continuation: UK Performance Indicators 2016/17. Retrieved from <https://www.hesa.ac.uk/news/08-03-2018/non-continuation-tables>

Jobim e Souza, S. & Albuquerque, E. D. P. (2012). A pesquisa em Ciências Humanas: uma leitura bakhtiniana. *Revista de Estudos do Discurso*. 7(2), 109-122. <http://dx.doi.org/10.1590/S2176-45732012000200008>

Jobim e Souza, S. Miranda, I. L.; Camerini, M. F. A. (2002) A imagem técnica e a leitura do mundo: desafios contemporâneos. In: M. T. Freitas & F. Costa (org.) *Leitura e escrita na formação de professores*. Juiz de Fora: Editora UFJF/Editora Musa/INEP.

Lane, Silvia T. M. (org.) (1994). *Psicologia Social: o homem em movimento*. (14. ed.). Brasiliense: São Paulo.

Lazaro, A. (2013). Prefácio. In Santos, G. G. S. & Sampaio, S. M. R. (Org.), *Observatório da vida estudantil: universidade, responsabilidade social, e juventude*. Salvador, BA: EDUFBA.

Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001. Dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao estudante do Ensino Superior e dá outras providências. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/LEIS_2001/L10260.htm

Lei n. 11.096, de 13 de janeiro de 2005. Programa Universidade para Todos - PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei no 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/L11096.htm

Lei n. 6.096, de 24 de abril de 2007. Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm

Lei n. 12.593 de 12 de janeiro de 2012. Institui o Plano Plurianual da União para o período de 2012 a 2015. Recuperado de <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2012/lei-12593-18-janeiro-2012-612302-publicacaooriginal-134971-pl.html>.

Machado, J. (2011). *Entre frágeis e durões: assistência estudantil e seus efeitos nos modos de subjetivação de bolsistas permanência da Universidade Federal do Paraná*. (Dissertação de mestrado). Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, PR, Brasil. Recuperado de <http://www.humanas.ufpr.br/portal/psicologiamestrado/files/2014/12/relação-de-dissertações-por-orientador-ate-15-02-2016.pdf>

Machado, J. P., & Pan, M. A. G. S. (2012). Do Nada ao Tudo: políticas públicas e a educação especial brasileira. *Educação & Realidade*, 37(1), pp. 273–294. Recuperado de <http://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/16130/16048>

Machado, J. P., & Pan, M. A. G. S. (2013). *Assistência estudantil: sentidos em (trans)formação*. In N. L. Ferrarini & D. Ruppel (Orgs.), *Inclusão racial e social: considerações sobre a trajetória da UFPR* (pp. 261–288). Curitiba: Ed. UFPR.

Machado, J.P. & Pan, M. A. G. S. (2014). Política pública e subjetividade: a assistência estudantil na universidade. *Textos & Contextos*, 13(1), 184–198. <http://dx.doi.org/10.15448/1677-9509.2014.1.15929>

Machado, J. P. & Pan M. A. G. S. (2016) Direito ou benefício? Política de assistência estudantil e seus efeitos subjetivos aos universitários. *Estudos de Psicologia*, 21(4), 477-488. <http://dx.doi.org/10.5935/1678-4669.20160046>.

Magnin, L. S. L. T. (2014) *Pobres competentes! O enunciado das (in)competências na administração pública federal e a produção subjetiva do trabalhador* (Dissertação de Mestrado) Programa de Pós-graduação em Psicologia, Universidade Federal do Paraná, Curitiba-PR, Brasil.

Magnin, L. S. L. T., Pan, M. A. G.S. P. (2015). As políticas de educação continuada por competências: um estudo das configurações subjetivas do trabalhador público brasileiro. *Cadernos de Psicologia Social do trabalho*, 18(2), 153-167. <http://dx.doi.org/10.11606/issn.1981-0490.v18n2p153-167>

Maia A. A. R M. & Mancebo D. (2010) Juventude, trabalho e projetos de vida: ninguém pode ficar parado. *Psicologia ciência e profissão*, 30(2), 376- 389. <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-98932010000200012>.

Mancebo, D (2004) Reforma universitária: reflexões sobre a privatização e a mercantilização do conhecimento. *Educ. Soc.* 25(88) 845-866, Especial. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302004000300010>.

Mancebo, D. (2007). Reforma da educação superior no Brasil: análises sobre a transacionalização e privatização. *Diálogo educ.* 7(21), 103-123. <http://dx.doi.org/10.7213/rde.v7i21.4573>

Mancebo, D., Vale, A. A. & Martins, T. B. (2015). Políticas de expansão da educação superior no brasil 1995-2010. *Revista Brasileira de Educação*, 20(60), 31-50. <https://dx.doi.org/10.1590/S1413-247820152060031995-2010>

Matos, R. L. & Sampaio, S. M. R. (2013). A orientação acadêmica entre a disciplinaridade e a interdisciplinaridade. In Santos, G. G. & Sampaio (Org.), *Observatório da vida estudantil. Universidade, responsabilidade social e juventude*. (pp. 121-141). Salvador, BA: EDUFBA.

McCubbin, I. (2003). *An examination of criticisms made of Tinto's 1975 Student Integration Model of Attrition*. Retrieved from www.psy.gla.ac.uk/~steve/localed/icubb.pdf

Metzner, B. S., Bean, J. P. (1987). The estimation of a conceptual modelo of nontraditionl undergraduate students attrition. *Springer*. 27(1), 15-38. <https://doi.org/10.1007/BF00992303>

Meyer, H. D., Edward, J. P., Chankseliani, M. & Uribe, L. (2013). *Fairness in access to higher education in a global perspective*. Rotterdam: Boston: Taipei: Sense Publishers.

Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. Portaria Normativa nº 39, de 12 de dezembro de 2007. Institui o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES. Recuperado de http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria_pnaes.pdf

Ministério da Educação. (2016, outubro, 6) Altos índices de desistência na graduação revelam fragilidade do ensino médio, avalia ministro. Recuperado de <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=40111>

Morrison, S. T. & Burr, K. H. & Waters, R. A. & Hall, E. E. (2016). The Elon Gap Experience: A Transformative First-Year Experience. *Journal of College Student Development* 57(6), 755-757. Johns Hopkins University Press. Retrieved June 20, 2018, from Project MUSE database.

Oliveira C. B. E. (2011) *A atuação da psicologia escolar na educação superior: proposta para os serviços de psicologia*. (Dissertação de mestrado). Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília, DF, Brasil

Pan, M. A. G. S. (2003). *Infância, discurso e subjetividade: uma discussão interdisciplinar para uma nova compreensão dos problemas escolares*. (Tese de Doutorado). Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, PR, Brasil.

Pan, M. A. G. S. (2013). *Identidade, políticas inclusivas e universidade contemporânea: desafios à Psicologia Brasileira*. (Programa de Mestrado em Psicologia). Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, PR, Brasil.

Pan, M. A. G. S. (2016). *Identidade, políticas inclusivas e universidade contemporânea: desafios à Psicologia brasileira*. (Programa de Mestrado em Psicologia 2ª edição). Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, PR, Brasil.

Pan, M. A. G. de S.; Zonta, G. A.; Aguirre, A. T.; Mallmann, L. J.; Cruz, A. C. B. (2014) Plantão Psicológico: Uma proposta de Atuação da Psicologia junto ao Jovem Universitário: V Congresso Latinoamericano de Psicología de la ULAPSI. Antigua Guatemala, Guatemala.

Pan M. A. G. S., Albanese, L & Ferrarini, N. L. (2017) *Psicologia e Educação Superior: Formação e(m) prática*. Curitiba: Juruá.

Pan, M. A. G. S., Rossler, J.H., Ferrarini, N. L., Valore, L.A., Oliveira, S.N. (2011). Subjetividade: um diálogo interdisciplinar. *Interação em Psicologia*, 15(n. Esp.) 1-13. <http://dx.doi.org/10.5380/psi.v15i0.25365>

Pan, M. A. G. S., Zonta G. & Tovar, A. A. (2015). Plantão institucional: Relato de experiência de uma intervenção psicológica na UFPR. *Psicologia em estudo*. 20(4), 555-562. <http://dx.doi.org/10.4025/psicoestud.v20i4.27594>

Piotto, D. C. (2010). Universitários de camadas populares em cursos de alta seletividade: Aspectos seletivos. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*. 11(2), 229-242. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-33902010000200008&lng=pt&nrm=iso

Portes, E. A. & Sousa, L. P. (2013). O nó da questão: a permanência de jovens dos meios populares no ensino superior público. In Santos, G. G. & Sampaio (Org.), *Observatório da vida estudantil. Universidade, responsabilidade social e juventude*. (pp. 59-79). Salvador, BA: EDUFBA.

Porto, M. S. P. & Soares A. B. (2017) Expectativas e adaptação acadêmica em estudantes universitários. *Psicologia: teoria e prática*, 19(1), 208-219. <https://dx.doi.org/10.5935/1980-6906/psicologia.v19n1p208-219>

Projeto de Lei n. 7200/2006, de 12 de junho de 2006. Estabelece normas gerais da educação superior, regula a educação superior no sistema federal de ensino, altera as Leis n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996; 8.958, de 20 de dezembro de 1994; 9.504, de 30 de setembro de 1997; 9.532, de 10 de dezembro de 1997; 9.870, de 23 de novembro de 1999; e dá outras providências. Recuperado de <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=327390>

Rhodes, C. A. A. (2014). *Crônicas Do Cotidiano Universitário: Um Estudo Sobre os Sentidos da Experiência da Graduação no Discurso de um Grupo de Acadêmicos da Universidade Federal do Paraná*. (Dissertação de mestrado). Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, PR, Brasil; Recuperado de <http://www.humanas.ufpr.br/portal/psicologiamestrado/files/2014/12/relação-de-dissertações-por-orientador-ate-15-02-2016.pdf>

Rios, I. C. (2010). *Subjetividade contemporânea na educação: a formação humanística em medicina*. (Tese de Doutorado em Medicina) - Programa de Medicina Preventiva, Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo.

Sampaio, S. M. R. (2010). A Psicologia na educação superior: ausências e percalços. *Em aberto*. 23(83), pp. 95-105, Recuperado de <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/2253>

Santos G. G. S. & Sampaio S. M. S. (Orgs) (2013) *Observatório da vida estudantil: universidade, responsabilidade social, e juventude*. Salvador, BA: EDUFBA.

Saviani D. (2005) As concepções pedagógicas na história da educação brasileira. Texto elaborado no âmbito do projeto de pesquisa “O espaço acadêmico da pedagogia no Brasil”, financiado pelo CNPq, para o “projeto 20 anos do Histedbr”. Campinas, 25 de agosto de 2005. Recuperado de http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/artigos_frames/artigo_036.html

Sawaia, B. B. (2001 a). Identidade – Uma ideologia separatista? In: Sawaia, B.B. *As Artimanhas da Exclusão*. 2a. ed. pp. 119 – 127. Petrópolis, R.J.: Vozes.

Sawaia, B. B. (2001b). O Sofrimento Ético-Político como categoria da análise da dialética exclusão/inclusão. In Sawaia, B. B. *As Artimanhas da Exclusão*: 2. ed. pp. 97 – 118. Petrópolis, R.J.: Vozes.

Seidman, A. (ED.). (2012). *College students retention: formula for students success* (2a ed). United Kingdom. Rowman & Littlefield & publishers, inc.

Silva, R. L. L., Motejunas, P. R., Hipólito, O. & Lobo, M. B. C. M. (2007). A evasão no ensino superior brasileiro. *Cadernos de Pesquisa*. 37(132), 641-659. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/cp/v37n132/a0737132.pdf>

Sindicato das mantedora de ensino superior. Mapa do ensino superior no Brasil. (2015) São Paulo: Recuperado de <http://convergenciacom.net/pdf/mapa-ensino-superior-brasil-2015.pdf>.

Teixeira, M. A. P., Dias, A. C. G., Wottrich, S. H., & Oliveira, A. M.. (2008). Adaptação à universidade em jovens calouros. *Psicologia Escolar e Educacional*, 12(1), 185-202. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-85572008000100013>.

Tinto, V. (1975). Dropout from Higher Education: A theoretical synthesis of recent research. Review of educational research. *Columbia University*. 45(1), 89-125 Retrieved from <http://rer.sagepub.com/content/45/1/89.extract>

Tinto, V. (1982). Limits of theory and practice in student attrition. *Journal of higher education*. 53(6), pp. 687-700. Retrieved from <http://www.sigmus.edu.rs/eng/files/Limits%20of%20Theory%20and%20Practice%20in%20Student%20Attrition.pdf>

Tinto, V. (1988). Stages of student separture: reflections on the longitudinal character of student leaving. *The journal of higher education*. 59(4), pp. 438-455. Retrieved from

<http://connection.ebscohost.com/c/articles/19284638/stages-student-departure-reflections-longitudinal-character-student-leaving>

Tinto, V. (2017) Through the Eyes of Students. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice* 19(3) 254-269. <https://doi.org/10.1177/1521025115621917>


Tovar, A. A. (2015). *Relação professor - estudante na universidade pública. Uma leitura bakhtiniana*. (Dissertação de mestrado). Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, PR, Brasil; Recuperado de <http://www.humanas.ufpr.br/portal/psicologiamestrado/files/2014/12/relação-de-dissertações-por-orientador-ate-15-02-2016.pdf>

Universidade Federal do Paraná. Coordenação de políticas de acesso e permanência. Pró-reitora de Graduação Educação Especial. Processo de Ocupação de Vagas Remanescentes PROVAR. Resolução n. 95/03-CEPE. Recuperado de <http://www.provar.ufpr.br/>

Universidade Federal do Paraná. Coordenação de políticas de acesso e permanência. Pró-reitora de Graduação Educação Especial. Processo de Ocupação de Vagas Remanescentes PROVAR. Resolução n. 99/09-CEPE. Recuperado de <http://www.provar.ufpr.br/arquivo/5d2488acbdcb02b0aba536c1782d74f4.pdf>

U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics. (2017). The Condition of Education 2017 (NCES 2017-144), Status Dropout Rates. Retrieved from <https://nces.ed.gov/fastfacts/display.asp?id=16>

Anexos



**O Projeto PermaneSENDO
promove:
RODA DE CONVERSA**

**Primeiras impressões da
vida universitária**

Iniciei o semestre, e agora?
Já se sentindo preocupado com as provas?
Querendo desistir? Afundado em leituras e
trabalhos?
Sentindo-se excluído? sentindo dificuldades
de se relacionar?
Achou a linguagem acadêmica e científica
complicada e difícil?

**Venha compartilhar suas impressões e
avaliar sua experiência acadêmica nesse
início de semestre.**

CONTATO:
99188-2612

DATA:
0/04/17
HORARIO:
17:30

LOCAL:
CEAPPE
Praça Santos
Andrade, 50.
Subsolo do
prédio histórico
da UFPR.

REALIZACAO
CEAPPE – setor de
Ciências humanas
UFPR

FACILITADORA DAS
RODAS:
Michelle Jacques

O PROJETO PermaneSENDO:
Psicologia no ensino superior
Coord. Prof. Miriam Pan

OFICINA DE HUMOR



JÁ SE SENTIU VIVENDO UMA
TRAGÉDIA NA SUA ROTINA
ACADÊMICA
JÁ PRECISOU RIR PARA NÃO
CHORAR
VENHA COMPARTILHAR SUA
EXPERIÊNCIA UNIVERSITÁRIA POR
MEIO DO RISO!

QUANDO: 22/09/17, ÀS 16:30
LOCAL: CEAPPE